



Universidade de Aveiro
2006

Departamento de Ciências da Educação

**José Alexandre da Rocha Ventura Silva Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de
impacte do Programa de Avaliação Integrada**



Universidade de Aveiro
2006

Departamento de Ciências da Educação

**José Alexandre da Rocha Ventura Silva Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de
impacte do Programa de Avaliação Integrada**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da
Universidade de Aveiro e do
respectivo Departamento de
Ciências da Educação.

Apoio financeiro da FCT através
da Unidade de Investigação
Construção do Conhecimento
Pedagógico nos Sistemas de
Formação.

Dedico este trabalho
ao José, à Fernanda, ao Ricardo e à Carolina,
essências do meu antes, do meu depois e do
meu sempre.

o júri

presidente

Prof. Doutor João Manuel Nunes Torráo

professor catedrático do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

vogais

Prof. Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima

professor catedrático do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Doutor Jorge Carvalho Arroiteia

professor catedrático do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa

professor associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes

professor auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Natércio Augusto Garção Afonso

professor auxiliar conv. da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

agradecimentos

A investigação que promovemos e o correspondente trabalho escrito lavrado ao longo das próximas páginas teriam sido impossíveis sem a colaboração de muitas pessoas. Queremos aqui deixar registado o nosso genuíno agradecimento por essa colaboração e pelo incentivo robustecedor que fomos recebendo ao longo da nossa caminhada.

Antes de mais, queremos manifestar o nosso enorme apreço pela orientação do Professor Doutor Jorge Adelino Costa. Nosso mestre e amigo desde há décadas, soube, desde o princípio, assumir irrepreensivelmente o papel de amigo crítico do nosso percurso e dos frutos que dele foram laboriosamente germinando. O seu desempenho constituiu para nós um sistemático incentivo através de um misto de respeito pelos cânones do trabalho académico e de originalidade das abordagens. Por dificuldade em elencar todas as suas qualidades na orientação do nosso trabalho académico, elegemos como porventura a mais marcante a sua capacidade para funcionar como *advogado do diabo* ao expor as fragilidades de algumas das nossas ideias ou metodologias. Ao despertar-nos para cruzamentos insuspeitos de teorias ou de práticas. Ao refrear algumas derivações nossas em termos do enquadramento teórico da nossa investigação ou do estilo da nossa escrita. Sendo sempre amigo, nunca deixou de ser crítico, construtivo. Tal postura, para além dos benefícios que induziu neste trabalho, traduziu-se também para nós num modelo daquilo que deve ser a orientação do trabalho científico.

Em segundo lugar, queremos manifestar o nosso profundo agradecimento ao amigo Joaquim Melo. Sem a sua generosidade, contactos, inúmeros dados, informações e conhecimentos que nos facultou, este trabalho seria mais pobre e menos alicerçado no seu saber de experiência feito ao longo de muitos anos de intervenção inspectiva sob vários modelos.

Queremos também registar uma palavra de apreço ao Professor Doutor José Tavares, Coordenador da nossa Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação”. A sua resposta foi sempre prontamente positiva quando se tratou de providenciar os meios para o desenvolvimento da nossa investigação.

A mesma gratidão, e pelo mesmo motivo, aqui manifestamos ao Professor Doutor António Augusto Neto-Mendes, Presidente do

agradecimentos

Conselho Directivo do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro durante uma parte do período em que decorreu a nossa investigação.

Não podemos deixar aqui de mencionar o nosso saudoso amigo James Learmonth. O seu exemplo como inspector, investigador e como ser humano, o seu estímulo, foram para nós elementos fundamentais de galvanização para este projecto.

Também a nossa amiga Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco deu o seu contributo para este trabalho através do seu incentivo continuado e das preciosas informações que nos foi facultando.

Ao M. Ferreira Rodrigues, companheiro de tantas lucubrações a propósito do trabalho científico, académico e da vida em geral, apresentamos o nosso tributo pela sua amizade sincera e pela acutilância das suas críticas construtivas e desafiantes.

A nível informático, foi precioso o contributo do nosso amigo José Bernardo que sempre se mostrou disponível para, de forma sábia e criativa, resolver os problemas que foram surgindo.

A Patrícia Castanheira, a Sílvia Gomes e a Clara Howcroft foram incansáveis no apoio que deram ao nível da pesquisa e classificação de informação, tradução, registo na base de dados e revisão do texto.

A todos os outros colegas e amigos que durante a nossa investigação nos foram ouvindo e incentivando, aqui fica registado o nosso agradecimento penhorado.

Este trabalho teria sido impossível sem a colaboração dos Delegados Regionais de Lisboa e do Norte da Inspecção-Geral da Educação e de vários inspectores que nos concederam prontamente entrevistas ricas na forma e no conteúdo. Aqui fica registado o nosso agradecimento profundo. Agradecimentos penhorados também para o Dr. Paulo Barata, dos Serviços Centrais da IGE, pela cedência de normativos.

De igual modo reconhecidos estamos aos Conselhos Executivos dos estabelecimentos de ensino onde realizámos a nossa investigação e aos professores que amavelmente nos concederam as entrevistas que nos ajudaram a perspectivar com maior acuidade o nosso objecto de estudo.

Finalmente, à nossa família, José, Fernanda, Ricardo e Carolina, a quem, nalguns momentos mais difíceis do nosso labor, privámos da atenção e do desvelo que merecem, apresentamos as nossas desculpas e manifestamos o nosso profundo agradecimento.

palavras-chave

Inspecção escolar, avaliação, impacte, desenvolvimento organizacional, melhoria.

resumo

O presente trabalho propõe-se apresentar uma investigação qualitativa que procurou avaliar os impactes decorrentes da aplicação pela Inspeção-Geral da Educação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) em estabelecimentos de ensino de Portugal entre os anos de 2000 e 2002. Essa investigação consubstanciou-se, fundamentalmente, na auscultação das opiniões de um conjunto de informantes privilegiados em nove estabelecimentos de ensino intervencionados no âmbito do referido programa inspetivo e na audição de um conjunto de inspectores que operacionalizaram o PAIE nesses mesmos estabelecimentos. A hipótese basilar deste trabalho, no quadro de uma “aventura especulativa”, procura identificar evidências dos efeitos do PAIE nos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, avançam-se algumas explicações que possam justificar os resultados obtidos com a aplicação do PAIE.

keywords

school inspection, evaluation, impact, organizational development,
school improvement.

abstract

The current piece of work pretends to present a quantitative investigation that aimed to evaluate the impacts derived from the application of the Integrated Evaluation of Schools Program (PAIE) by the General Inspectorate of Education in schools in Portugal, during the years 2000 and 2002. That investigation was based, mainly, in the auscultation of the opinions of a group of privileged informants in nine teaching establishments intervened in the scope of the inspective program mentioned above and on the hearing of a set of inspectors that carried out the PAIE in those schools. The basilar hypothesis of this work, in the frame of a “speculative adventure”, seeks to identify evidences of the effects of the PAIE in schools that were subjected to it, at a level of organizational development and improvement of the quality of the teaching-learning process. At last, some explanations that might justify the results obtained with the application of the PAIE were put forward.

Índice

Introdução	1
1. Objectivos e trajectória da investigação.....	3
2. Breves considerações metodológicas.....	5
3. Organização do trabalho.....	9
 PRIMEIRA PARTE – As organizações e a sua avaliação.....	11
 Capítulo I — Teorias sobre as Organizações.....	11
1. Características das organizações.....	15
2. Propostas de categorização das teorias sobre as organizações	18
3. O contributo das metáforas para a análise das organizações	29
4. As organizações segundo Morgan	45
4.1. As Organizações são Máquinas.....	46
4.2. As Organizações são Organismos.....	50
4.3. As Organizações são Cérebros.....	53
4.4. As Organizações são Culturas	68
4.5. As Organizações são Sistemas Políticos	88
4.6. As Organizações são Prisões Psíquicas.....	94
4.7. As Organizações são Fluxos e Transformações	98
4.8. As Organizações são Sistemas de Dominação.....	102
5. Duas propostas classificatórias das organizações educativas	105
 Capítulo II — Controlo e avaliação organizacional das escolas	109
1. Modos de regulação.....	114
2. Tipologia para análise da avaliação inspectiva nas organizações escolares.....	124
2.1. O olho da vigilância normalizadora	127
2.2. O jogo do gato e do rato.....	156
2.3. Os rituais camaleónicos de legitimação.....	171
 SEGUNDA PARTE – Políticas de avaliação e inspecção de escolas	199
 Capítulo III — Avaliação e inspecção das escolas.....	199
1. Olhares organizacionais sobre as escolas	201
2. Avaliação: fenómeno, paradigmas e modelos.....	208
2.1. Resenha histórica da avaliação	209
2.2. Paradigmas e modelos de avaliação	212
2.3. A avaliação externa dos estabelecimentos de ensino em Portugal	219
3. A inspecção: algumas questões essenciais.....	223
3.1. As competências dos inspectores.....	230
3.2. Inspecção e Supervisão	234
3.3. Sistemas de Inspecção de Escolas	238
3.4. A Visita da Inspecção.....	240
3.5. O impacte da avaliação externa na melhoria dos estabelecimentos de ensino.....	253
4. Desequilíbrios na avaliação do sistema educativo português	257
 Capítulo IV — A IGE e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)	261
1. A Inspecção do Ensino/da Educação em Portugal	262
1.1. Centralização e controlo do sistema educativo português	262
1.2. Criação dos serviços de inspecção e reacções dos professores.....	265
1.3. A Inspecção da Educação no passado recente.....	284
1.4. As Leis Orgânicas	290

1.5. Os Planos de Actividades.....	298
2. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas: antecedentes	312
2.1. O perfil inspetivo do especialista/generalista	325
3. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE).....	327
4. As Intervenções Sequenciais	353
TERCEIRA PARTE – Estudo empírico sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas..	359
Capítulo V – Metodologia de investigação.....	359
1. Os paradigmas na abordagem científica.....	363
2. A definição da amostra	372
3. Avaliação de programas.....	374
4. Técnicas de investigação utilizadas.....	377
5. Os casos em análise	385
Capítulo VI – Meta-avaliação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.....	389
1. Os impactos do Programa de Avaliação Integrada das Escolas	389
2. Os gestores e os professores dos estabelecimentos de ensino pronunciam-se sobre o PAIE.....	398
2.1. Contactos prévios com a IGE	399
2.2. A visita da Inspeção.....	407
2.3. O relatório	418
2.4. Desenvolvimento organizacional da escola.....	436
2.5. Reações dos intervenientes no processo	448
2.6. Observação da prática lectiva	480
2.7. Intervenção Sequencial.....	508
2.8. Propostas de mudança no PAIE e nas Intervenções Sequenciais.....	517
2.9. A representação dos inspetores no imaginário dos professores	530
3. As escolas e o PAIE vistos pelos inspetores	538
3.1. Os relatórios inspetivos	538
3.2. Os inspetores pronunciam-se sobre o PAIE	545
3.2.1. Contactos prévios com a IGE	549
3.2.2. A visita da Inspeção.....	550
3.2.3. O relatório	552
3.2.4. Desenvolvimento organizacional da escola.....	553
3.2.5. Reações dos intervenientes no processo	555
3.2.6. Observação da prática lectiva	557
3.2.7. Propostas de mudança do PAIE	559
3.2.8. Imagem que os inspetores pensam que os professores têm deles	564
3.3. Os inspetores pronunciam-se sobre as Intervenções Sequenciais	572
4. A tipologia de análise confronta-se com o estudo empírico.....	578
Conclusões	584
Bibliografia.....	589
Índice de Quadros	613
Índice de Figuras	615
Índice de Gráficos	617
Anexos	621
Anexo 1 – Normas gerais a seguir nas inspeções.....	621
Anexo 2 – Protocolo para as entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo	628
Anexo 3 – Protocolo para as entrevistas aos Coordenadores e Professores	632
Anexo 4 – Protocolo para as entrevistas aos Inspectores do PAIE.....	635

Anexo 5 – Protocolo para as entrevistas aos Inspectores das Intervenções Sequenciais.....	638
Anexo 6 – Carta aos Inspectores para confirmação da transcrição das entrevistas.....	639
Anexo 7 – Ficha para manifestação de opinião do(a) entrevistado(a).....	640
Anexo 8 – Resumo das respostas às entrevistas das 9 escolas.....	642
Anexo 9 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Acácia.....	645
Anexo 10 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Azinheira.....	648
Anexo 11 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Camélia.....	651
Anexo 12 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Jacarandá.....	654
Anexo 13 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Laranjeira.....	657
Anexo 14 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Magnólia.....	660
Anexo 15 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Nogueira.....	663
Anexo 16 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Plátano.....	666
Anexo 17 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Sobreiro.....	669
Anexo 18 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Camélia.....	673
Anexo 19 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia.....	677
Anexo 20 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Camélia.....	682
Anexo 21 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Camélia.....	686
Anexo 22 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Camélia.....	689
Anexo 23 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Camélia.....	693
Anexo 24 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Camélia.....	697
Anexo 25 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Camélia.....	700
Anexo 26 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia.....	704
Anexo 27 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia.....	708
Anexo 28 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Magnólia.....	713
Anexo 29 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Magnólia.....	716
Anexo 30 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Magnólia.....	720
Anexo 31 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Magnólia.....	724
Anexo 32 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Magnólia.....	728
Anexo 33 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Magnólia.....	731
Anexo 34 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira.....	735
Anexo 35 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira.....	740
Anexo 36 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Laranjeira.....	745
Anexo 37 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Laranjeira.....	749
Anexo 38 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Laranjeira.....	752
Anexo 39 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Laranjeira.....	755
Anexo 40 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Laranjeira.....	758
Anexo 41 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 4 da Escola Laranjeira.....	761
Anexo 42 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Sobreiro.....	764
Anexo 43 – Transcrição da entrevista aos Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro.....	768
Anexo 44 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Sobreiro.....	773
Anexo 45 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Sobreiro.....	776
Anexo 46 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Sobreiro.....	779
Anexo 47 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Sobreiro.....	783
Anexo 48 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Sobreiro.....	787
Anexo 49 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 4 da Escola Sobreiro.....	791
Anexo 50 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá.....	795
Anexo 51 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Jacarandá.....	801
Anexo 52 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Jacarandá.....	806
Anexo 53 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Jacarandá.....	810
Anexo 54 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Jacarandá.....	814
Anexo 55 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Jacarandá.....	818

Anexo 56 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano.....	821
Anexo 57 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Plátano	825
Anexo 58 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Plátano	829
Anexo 59 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Plátano	833
Anexo 60 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Plátano	837
Anexo 61 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Acácia.....	840
Anexo 62 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Acácia	846
Anexo 63 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Acácia	850
Anexo 64 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Acácia	853
Anexo 65 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Acácia	857
Anexo 66 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Acácia	861
Anexo 67 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Acácia	865
Anexo 68 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira	869
Anexo 69 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Nogueira	874
Anexo 70 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Nogueira	877
Anexo 71 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Nogueira	880
Anexo 72 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Nogueira	883
Anexo 73 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Nogueira	886
Anexo 74 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Nogueira	890
Anexo 75 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Azinheira	893
Anexo 76 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Azinheira	897
Anexo 77 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Azinheira	901
Anexo 78 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Azinheira	905
Anexo 79 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Azinheira	909
Anexo 80 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Azinheira	913
Anexo 81 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Azinheira	917
Anexo 82 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 1.....	921
Anexo 83 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 2.....	927
Anexo 84 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 3.....	931
Anexo 85 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 4.....	935
Anexo 86 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 5.....	939
Anexo 87 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 6.....	943
Anexo 88 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 7.....	947
Anexo 89 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 8.....	952
Anexo 90 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 1.....	956
Anexo 91 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 2.....	958
Anexo 92 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 3.....	961
Anexo 93 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 4.....	963
Anexo 94 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 5.....	965
Anexo 95 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 6.....	967

Introdução

Desde há muito que atribuímos particular importância à influência da investigação educacional na prática dos estabelecimentos de ensino e outras instâncias do sistema educativo. A noção de impacte que norteia o nosso trabalho é a que o apresenta como *um conjunto de mudanças significativas e duradouras, de pendor positivo ou negativo, na vida das pessoas que de alguma forma participam e/ou são afectadas por um determinado programa, na vida das organizações envolvidas ou no contexto social mais alargado*. Essas mudanças podem ou não ter sido antecipadas na fase de planeamento do programa. Quanto mais as mudanças efectivas compaginem com o que foi antecipado, maior é a credibilidade do programa. Acreditamos que a investigação séria, fundamentada, deverá ter repercussões não apenas em termos de políticas públicas ao nível nacional, regional e local, mas também no que diz respeito à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, considerados individualmente ou em redes estruturais e/ou colaborativas. Pensamos que a investigação educacional, sem ser utilitarista, pode e deve ser útil para o maior número possível de actores no sistema.

No âmbito da administração educacional, o domínio que sobremaneira nos interessa no presente trabalho é o da avaliação de organizações e de programas. Trata-se de um campo de investigação vastíssimo que tem sido objecto de inúmeros trabalhos em todo o mundo. No entanto, Portugal tem um deficit de investigação a este nível. Tal facto, acrescido da curiosidade científica, da nossa experiência na área e, sobretudo, da crença relativamente à utilidade de aprofundar o conhecimento sobre a configuração e os impactes, esperados e inesperados, do maior programa de avaliação organizacional no domínio da educação jamais levado a cabo no nosso país, levaram-nos a eleger o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), promovido pela Inspeção-Geral da Educação entre 1999 e 2002, como objecto da nossa investigação.

Perspectivamos na nossa demanda investigativa a avaliação como elemento de análise e emissão de julgamento sobre as políticas e os serviços públicos. Consideramo-la também ligada às noções de eficácia, qualidade de serviços públicos, democracia no

acesso dos cidadãos à informação, robustecimento da virtude pública e racionalização da acção (Demailly, Gadrey, Deubel e Verdière, 1998). No entanto, atribuímos igual importância à dimensão de desenvolvimento e robustecimento dos actores e das organizações que são sujeitas aos processos avaliativos. Encontra-se liminarmente afastado dos nossos intentos qualquer processo de julgamento sumativo do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, bem como das pessoas que o conceberam e implementaram. Pretendemos fundamentalmente, através da nossa análise e reflexão, contribuir para um conhecimento mais profundo das virtualidades e debilidades do PAIE no sentido de aperfeiçoar outros programas que nesta área (e outras) venham a ser implementados. O nosso fim último é contribuir para que nas nossas escolas os professores possam ensinar melhor e os alunos aprender melhor. Esse é que é “o âmago do ensino” (OCDE, 1992: 49). Importará pois tentar contribuir para a compreensão do papel que a inspecção poderá ter nesse domínio, ou perspectivar soluções alternativas que possam eventualmente ter mais impactes positivos e sustentados.

Desde o princípio que a nossa intenção foi tentar transmitir com nitidez as nossas ideias e as ideias que perfilhamos relativamente a esta temática. Gil (2004: 75) considera que os portugueses “aproximam-se indirectamente, percorrem espirais, caminhos ínvios e barrocos até abordar claramente a questão”. Reconhecendo a verdade das suas palavras, tentamos neste trabalho combater essa tendência, explicitando com toda a clareza possível o nosso problema, os nossos intentos e as formas de os realizarmos. Só os nossos leitores poderão dizer se o conseguimos ou não.

1. Objectivos e trajectória da investigação

Este trabalho tem como principal objectivo contribuir para o estudo dos impactes do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) promovido pela Inspeção-Geral da Educação em centenas de estabelecimentos de ensino entre os anos de 2000 e 2002. Importa-nos fundamentalmente concorrer para um conhecimento mais claro sobre o valor do PAIE em termos do desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos e no que respeita à melhoria da qualidade de ensino dos professores e das aprendizagens dos respectivos alunos. Ao longo da nossa investigação não descuramos, no entanto, outros dados que consideramos pertinentes para um esclarecimento sobre o papel do referido programa e sobre o papel da Inspeção-Geral da Educação, designadamente no que se refere à dimensão de prestação de contas dos estabelecimentos de ensino e do próprio Estado.

No nosso labor investigativo convocámos um conjunto de conceitos e paradigmas analítico-interpretativos de forma a termos uma visão tanto quanto possível esclarecida sobre o nosso objecto de investigação. Por um lado, procurámos nas nossas escolhas afastar tudo o que conscientemente pudesse constituir obstáculo a uma leitura isenta dos elementos que estudámos. Por outro, não recusámos nenhum contributo teórico ou metodológico que nos auxiliasse na nossa demanda. Diligenciámos para penetrar nos meandros da realidade objecto de análise e interpretação através das perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas mais adequadas. Embora com humildade, a nossa postura não se confina a tentar contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o valor do programa objecto de análise. Pretendemos também contribuir para melhorar os dispositivos de avaliação dos estabelecimentos de ensino em Portugal e para os tornar instrumentos mais eficazes do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade das aprendizagens dos respectivos alunos.

O processo de maturação do estudo apresentado nestas páginas iniciou-se em meados de 2000 e decorre de múltiplas influências ligadas à nossa experiência profissional (curta, mas profícua) ao serviço da Inspeção-Geral da Educação, à actividade docente no âmbito da formação de inspectores e a vários projectos de investigação e de formação na

área da avaliação e inspecção de estabelecimentos de ensino em que nos empenhámos nos últimos anos. Essas experiências profissionais e investigativas foram-se traduzindo num crescente interesse e envolvimento com a temática da avaliação de estabelecimentos de ensino como forma de desenvolvimento pessoal e organizacional nas suas múltiplas dimensões.

O problema fundamental que se procurará explanar ao longo das próximas páginas consiste em saber quais os impactes que o Programa de Avaliação Integrada teve nas escolas que a ele foram sujeitas. Nessa perspectiva, move-nos a vontade de identificar as características de operacionalização do programa no terreno, de desocultar os benefícios e os inconvenientes da sua aplicação, de descobrir as opiniões dos protagonistas do processo, tanto do lado dos avaliadores quanto do lado dos avaliados. Por último, temos também a veleidade de dar o nosso modesto contributo para o reequacionamento das modalidades de intervenção nas escolas com o fito de provocar ou induzir a respectiva melhoria. Pensamos que, volvidos tantos anos de avanços e recuos, de experiências no domínio das políticas de (pretensa) promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens, é chegada a hora de, alicerçadamente e numa perspectiva de médio prazo, construir de forma consensualizada novas formas de melhorar as nossas escolas e de optimizar o funcionamento do nosso sistema educativo. Julgamos que a avaliação institucional, na articulação entre a auto-regulação e a avaliação externa, poderá dar um contributo muito válido para que as escolas portuguesas possam ter melhores resultados. Para isso, é absolutamente indispensável que se invista realmente em sistemas e práticas que reforcem a autonomia das escolas. Que lhes sejam dados os meios e os apoios indispensáveis para que assumam a essência da responsabilidade pelos seus desempenhos e pelos seus resultados. A par disso, é necessário criar ou aperfeiçoar os dispositivos de assessoria, monitorização, controlo e avaliação. São estes os objectivos que nos movem na elaboração e na apresentação deste trabalho.

A importância actualmente atribuída à avaliação e à prestação de contas em níveis cada vez mais alargados da acção em sociedade justificam a utilidade de um trabalho de investigação que procure caracterizar melhor algum do trabalho que tem sido

desenvolvido neste domínio e apontar caminhos que permitam avançar de forma mais alicerçada.

No sentido de operacionalizarmos e guiarmos a nossa demanda para aquilatarmos do impacto do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) e tendo sempre em mente a hipótese basilar do nosso trabalho — *Não se vislumbram evidências robustas de que o Programa de Avaliação Integrada das Escolas tenha tido um impacto positivo significativo no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos e na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem dos respectivos alunos* — construímos três questões gerais que alicerçam a presente investigação:

- Que opinião têm os Presidentes dos Conselhos Executivos, os Coordenadores e os Professores relativamente à intervenção inspectiva no âmbito do PAIE?
- Que opinião têm os Inspectores sobre o processo e os efeitos do PAIE nos estabelecimentos de ensino intervencionados?
- Em que medida é que a intervenção inspectiva no âmbito do PAIE veio a influenciar as escolas envolvidas?

O labor investigativo que levámos subsequentemente à prática veio permitir responder a estas três questões e confirmou a nossa hipótese de trabalho, tornando mais claro o que de bom e menos bom foi feito a este nível e como se poderão reequacionar práticas futuras no domínio da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino em Portugal.

2. Breves considerações metodológicas

O presente trabalho, realizado de acordo com uma metodologia globalmente qualitativa, insere-se no paradigma interpretativo e procura articular alguns enquadramentos teóricos organizacionais, mormente aqueles que se referem aos estabelecimentos de ensino, e alguns modelos de avaliação de programas com as perspectivas de protagonistas de um programa de avaliação — o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Seguimos, a este respeito, o posicionamento assumido

por Lima (1992: 23) no sentido de retirar argumentos a alguns detractores da administração escolar que a acusam de ser tendencialmente “antiteórica”. Não encaramos no entanto, como este autor, a nossa “construção teórica-conceptual como objecto formal de análise” (Lima, 1992: 23). O nosso enquadramento teórico constitui-se assumidamente como uma *lente* para análise e compreensão do nosso objecto investigativo. As incursões pela análise mais aprofundada de alguns componentes do plano teórico têm predominantemente uma função instrumental de *iluminação* para uma compreensão mais esclarecida do nosso objecto de estudo.

Agora que decorreram vários anos desde que tomámos resolutamente a decisão de escolher o presente tópico de investigação, parece-nos que o trabalho descrito ao longo das páginas seguintes tem origem fundamentalmente em dois sentimentos que nos dominaram então, e que ainda nos dominam: primeiro, a curiosidade por saber com mais clareza o que aconteceu, como aconteceu, que impacto teve e como poderia ter tido mais sucesso; segundo, o sentimento de injustiça pelo facto de o Estado, impunemente, nada ter feito para ser o promotor desta demanda de prestação de contas.

A nossa curiosidade não se inclui no âmbito da vontade estéril de saber. Ela pretende inserir-se ao nível da ciência com um papel de melhoria da qualidade de vida das pessoas através de um aperfeiçoamento dos mecanismos sociais. Mas não esquecemos que no âmago da caminhada que realizámos está uma aventura com origens ancestrais de antecipação de cenários possíveis, de hipóteses. As palavras de Medawar (1972: 22) a este propósito são extraordinariamente expressivas quando este autor refere que “todos os avanços da compreensão científica, a todos os níveis, começam com uma aventura especulativa, uma pré-concepção *do que poderá ser verdadeiro* — uma pré-concepção que vai sempre, e necessariamente, um pouco (às vezes muito) além de tudo o que temos autoridade lógica ou factual para acreditar. É a invenção de um mundo possível, ou uma pequena fracção desse mundo. A conjectura é depois exposta à crítica para se apurar se o mundo imaginado é ou não semelhante ao mundo real. A racionalidade científica é, portanto, a todos os níveis, uma interacção entre dois episódios de pensamento — um diálogo a duas vozes, uma imaginativa e a outra crítica; um diálogo, se assim o quiserem, entre o possível e o existente, entre

proposta e realização, conjectura e crítica, entre o que pode ser verdade e o que o é de facto”. Claro que nesta perspectiva do trabalho científico a imaginação desempenha um papel muito significativo. Ao contrário do que mentes mais tradicionais possam pensar, não existe incompatibilidade entre ciência e imaginação. É possível dizer que a imaginação poderá dispensar a ciência. Já a ciência, não poderia sequer sobreviver sem a imaginação. O significado que atribuímos a tudo, inclusivamente no âmbito do trabalho científico, baseia-se na imaginação e na construção de coerência (Lakoff e Johnson, 1980: 227). No entanto, não se trata de uma imaginação sem limites. Na concepção de processo científico que adoptamos, “a imaginação e a crítica estão integralmente combinadas. A imaginação sem crítica pode resultar numa cómica profusão de grandiosidade e noções disparatadas. A racionalidade crítica, quando considerada sozinha, é estéril” (Medawar, 1972: 23).

Quanto ao nosso sentimento de injustiça, tem a ver com o facto de o Estado não se configurar de tal forma que o sistema educativo não esteja sempre dependente de mudanças de governo (Carneiro, 2004: 24). Não esqueçamos que o programa objecto de estudo nesta investigação acabou por decisão do governo que tomou posse em 2002. Tem a ver também com o facto de o Estado ter perdido a oportunidade de dar um exemplo de boa prática a replicar pelos estabelecimentos de ensino ao não avaliar um programa social tão ambicioso e tão dispendioso como o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Tem a ver, por último, com o facto de esta negligência não ter desencadeado protestos junto de nenhum sector do tecido social. Mais uma vez, parecem confirmar-se os piores cenários de um reduzido sentido de cidadania e de uma fraca capacidade de reivindicação perante acções nefastas de um Estado que frequentemente não respeita os seus cidadãos.

Imbuídos pelos referidos sentimentos e dominados pela vontade de explicitar com a parcimónia possível o objectivo essencial da nossa “aventura especulativa” (Medawar, 1972: 22), construímos a seguinte hipótese basilar do nosso trabalho: *Não se vislumbram evidências robustas de que o Programa de Avaliação Integrada das Escolas tenha tido um impacte positivo significativo no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos e na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem dos respectivos alunos.*

A nossa abordagem investiga, de cariz essencialmente qualitativo, procura perceber a morfologia do Programa de Avaliação Integrada das escolas, as reacções e representações dos seus protagonistas e o impacte desse programa no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos e nas práticas dos seus gestores e profissionais docentes. No entanto, o nosso posicionamento não se reveste de características etnográficas no sentido da compreensão das idiossincrasias pessoais dos actores envolvidos. O que nos move é a identificação de padrões comportamentais de ordem pessoal, grupal e organizacional que permita compreender os dispositivos externos de avaliação e de inspecção de organizações educativas. Apesar disso, muito do que nos permite analisar a realidade específica das organizações escolares tem origem em domínios organizacionais exógenos ao mundo educativo e muitas das leituras e conclusões patentes neste trabalho poderão aplicar-se a variados tipos de organizações. O essencial do corpus informativo do nosso trabalho corresponde à manifestação de opiniões e representações de aproximadamente oitenta informantes privilegiados que tivemos a oportunidade de entrevistar durante o nosso trabalho de campo. Com menor grau de importância, perfila-se também um acervo documental constituído pelos relatórios respeitantes ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas e às Intervenções Sequenciais.

Indicações mais precisas quanto à metodologia e à configuração da investigação realizada serão dadas mais à frente neste trabalho (Cap. V), entretecidas com análises e considerações sobre o nosso objecto de estudo.

3. Organização do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado segundo um figurino consubstanciado por uma introdução seguida por três partes fundamentais que se subdividem em sub-partes. Na *Introdução* constam, como vimos os objectivos e a trajectória da nossa investigação, algumas breves considerações metodológicas que presidiram à elaboração do nosso labor investigativo e a presente descrição da forma como este trabalho se encontra organizado para guiar os nossos leitores num ambiente mais amigável pelo percurso que realizámos.

Na primeira parte, subordinada ao título *As organizações e a sua avaliação*, incluímos o Capítulo I – *Teorias sobre as organizações*, onde apresentamos uma panorâmica sobre as organizações e algumas das formas de as categorizar e analisar, e o Capítulo II – *Controlo e avaliação organizacional das escolas*, no qual expomos a incursão que realizámos pelos domínios do controlo, da vigilância e da avaliação das organizações escolares.

Na segunda parte, intitulada *Políticas de avaliação e inspecção de escolas*, apresentamos o Capítulo III – *Avaliação e inspecção das escolas*, onde descrevemos as políticas educativas no domínio da avaliação e inspecção de estabelecimentos de ensino, e o Capítulo IV – *A IGE e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, ao longo do qual analisamos o papel dos serviços de inspecção da educação em Portugal e dissecamos o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), objecto essencial da nossa investigação, nos seus aspectos conceptuais, metodológicos e de operacionalização.

Na terceira parte, denominada *Estudo empírico sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, oferecemos aos nossos leitores o Capítulo V – *Metodologia de investigação*, no qual apresentamos com detalhe os diversos passos do processo que seguimos para levar a cabo a nossa investigação, e o Capítulo VI – *Meta-avaliação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, onde, para além de analisarmos documentos de enquadramento do referido programa, concentramos a nossa atenção na exposição e na interpretação, à luz do nosso quadro teórico, das opiniões das dezenas de

informantes privilegiados que partilharam connosco o seu pensar e o seu sentir a propósito do PAIE e das Intervenções Sequenciais.

Encerramos o presente trabalho com um conjunto de reflexões e de conclusões sobre os resultados a que chegámos. Para além disso, apontamos algumas linhas de investigação subsequentes relativas a esta temática que permitam iluminar melhor a realidade sobre a avaliação e inspecção de estabelecimentos de ensino e que contribuam para encontrar formas de melhorar o desempenho e a realização de todos os que trabalham nos sistemas educativos.

PRIMEIRA PARTE – As organizações e a sua avaliação

Capítulo I — Teorias sobre as Organizações

Propomo-nos seguidamente apresentar algumas das questões mais significativas no domínio da investigação sobre as organizações. Esta parte do nosso trabalho será fundamental para melhor compreender as organizações, em geral, a especificidade organizacional dos estabelecimentos de ensino do nível não superior e a sua relação com a inspecção escolar. Interessa-nos invocar as perspectivas teóricas que melhor se perfilam para analisar a especificidade e a complexidade das organizações escolares, em especial aquelas que melhor poderão iluminar os diferentes tipos de reacções institucionais e individuais face a tentativas de mudança a partir do exterior, como é o caso da intervenção inspectiva objecto de análise no presente trabalho.

Com esta *démarche* não temos o intento de classificar modelos ou políticas inspiradoras da concepção de escola ou das abordagens avaliativas sob escrutínio. Pretendemos tão só incrementar a nossa sensibilidade e as daqueles que nos lerem para o conjunto de variáveis, de influências, de marcas políticas que caracterizam a vida organizacional, em geral, e a vida das escolas e das tentativas de as avaliar, em particular. Na esteira de Lima (2002: 23), admitimos “teoricamente que, no quadro político-pedagógico e organizacional de um determinado exercício de avaliação educacional, várias concepções, imagens ou metáforas de organização escolar marquem a sua presença, implícita ou explícita, seja remetendo predominantemente

para perspectivas teóricas analíticas/interpretativas, seja invocando sobretudo perspectivas de carácter normativista/pragmático, seja ainda integrando, congruentemente ou contraditoriamente, perspectivas de ambos os tipos”.

Após a revisão da literatura em domínio tão vasto e multidisciplinar do conhecimento como é a teoria das organizações, optámos por estruturar esta abordagem de acordo com o trabalho matricial de Morgan (1996b)¹, *Images of Organization*, e à volta das suas metáforas para analisar, compreender e gerir as organizações a partir de diferentes perspectivas cujo valor depende, ao mesmo tempo, da sua singularidade e do seu carácter complementar: *máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação*. Esta nossa opção fica a dever-se ao facto de nos revermos nesta abordagem metafórica da realidade organizacional e prende-se também com a empatia que criámos com a riqueza e a abrangência da proposta de Morgan (1996b) neste domínio. Para além disso, pensamos que esta abordagem ajuda a *vertebrar* e, portanto, a tornar mais compreensível a miríade de propostas, de modelos, de fórmulas híbridas e por vezes contraditórias que pululam nos estudos sobre as organizações. Decidimos, no espaço que dedicamos a cada uma das oito metáforas apresentadas por Morgan, complementar ou aprofundar essas perspectivas com os contributos de muitos outros autores que se dedicaram ao estudo da morfologia e da dinâmica organizacionais. A nossa intenção fundamental é convocarmos um conjunto alargado de “diferentes perspectivas de análise” (Costa, 1996: 18) sobre a realidade organizacional que torne mais esclarecidas, eficientes e benignas a sua observação, a sua gestão e a sua avaliação.

Todas as opções discursivas são discutíveis. A nossa não é excepção. Acontece que, ao contrário de muitos outros autores, não sentimos a necessidade de atribuir etiquetas diferentes a elementos aos quais já foram atribuídas por outros designações apropriadas e instrumentais. O desafio que lançámos a nós próprios foi, nesta *viagem* com uma grande componente iniciática ao nível da minúcia da análise, articular com coerência a miríade de contributos teóricos sobre as organizações. A nossa criatividade manifestar-se-á noutros componentes deste trabalho, nomeadamente na tipologia que

¹ Primeira edição datada de 1986.

construímos para análise da avaliação inspectiva nas organizações escolares. Antes de avançarmos por esse caminho, propomo-nos tecer um conjunto de considerações contextualizadoras sobre a emergência, o significado e os impactes das organizações nas sociedades contemporâneas.

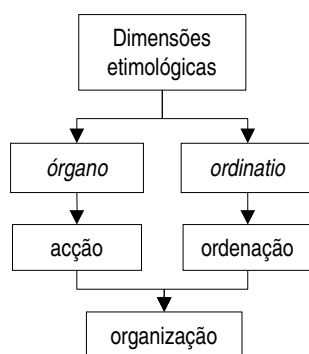
1. Características das organizações

Embora actualmente exista uma imensa e heterogénea produção científica sobre a realidade organizacional, durante muitos anos, apesar da importância crescente das organizações, tal não se verificou. Drucker (1993: 56-58) considera que a emergência e o desenvolvimento das organizações não foram, durante décadas, objecto de atenção por parte da comunidade erudita. Até, aproximadamente, à década de 40 do século XX, talvez por constituírem uma mudança de paradigma demasiado radical, as organizações mereceram pouca atenção dos cientistas sociais em geral. O ritmo da investigação e da teoria demorou a acertar o passo com as transformações sociais neste domínio tão abrangente.

Considerando o domínio avassalador da dimensão organizacional nas sociedades contemporâneas, compreende-se que cresça cada vez mais a produção teórica sobre as organizações. Muitos são os autores, dos mais variados domínios da ciência que se têm debruçado sobre a origem, funcionamento, impacte e fim das organizações.

No atinente à etimologia da palavra *organização*, Cardona Andújar (2001: 4-5) refere-nos que esta foi construída (Figura 1) a partir do vocábulo grego *órganon*, que se refere a acção, obra, trabalho, disposição e ordem, e do vocábulo do latim *ordinatio* que se reporta à “disposição ordenada dos diversos elementos de um todo, com o objectivo de conseguir com eles a maior eficiência no funcionamento do conjunto” (Cardona Andújar, 2001: 5).

Figura 1: Síntese etimológica da palavra *organização*



Fonte: Cardona Andújar (2001: 5)

Giddens (1997: 284), procurando esclarecer o seu constructo², define a organização como “um grande agrupamento de pessoas, estruturado em linhas delimitadoras impessoais e configurado para atingir objectivos específicos”.

Por sua vez, entre nós, Bilhim (1996: 21) considera que a palavra organização apresenta um duplice significado no sentido em que “por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública. Por outro, o mesmo termo designa certas condutas sociais: o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins, a integração dos diversos membros numa unidade coerente”. Para este autor, as organizações possuem as seguintes características: “são grupos de duas ou mais pessoas; há, entre elas, relações de cooperação; é necessária a coordenação formal de acções; caracterizam-se pela prossecução de metas; há diferenciação de funções; há estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras” (Bilhim, 1996: 22). Depois de esclarecer a sua concepção de organização, Bilhim (1996: 24) apresenta três aspectos que constituem objectos de estudo para a teoria das organizações: “Em primeiro lugar, [...] descreve e informa como as organizações estão organizadas. Em segundo lugar, explica a razão por que os indivíduos, os grupos e os sistemas organizacionais revelam um determinado comportamento. Em terceiro lugar, dá orientações sobre como podem as mesmas ser mudadas para se tornarem mais eficazes”.

Segundo Friedberg (1999: 51), a organização é “ao mesmo tempo um estado e uma dinâmica”. Sendo que a noção de estado remete para o objecto social, enquanto a noção de dinâmica “remete para os processos através dos quais os indivíduos ajustam os seus comportamentos e coordenam as suas condutas na senda de uma acção colectiva” (Friedberg, 1999: 51). Aquilo que essencialmente atrai Friedberg é a componente dinâmica das organizações. O que ele pretende fazer é “uma reflexão sobre as condições e os mecanismos de regulação da acção de um conjunto de actores interdependentes, mas também relativamente autónomos” (Friedberg, 1999: 51).

² Travers (1978) define *constructo* como uma “construção da imaginação do cientista”. Kerlinger (1981: 29) vai mais longe, interpreta *constructo* como um conceito com o significado acrescentado “de ter sido deliberada e conscientemente inventado ou adoptado para um propósito científico especial”.

Morgan (1996b: 210) identifica a (pretensa) racionalidade como uma das formas de regulação da acção dos actores organizacionais, como um artifício para “ultrapassar as contradições inerentes ao facto de uma organização ser simultaneamente um sistema de competição e um sistema de cooperação”. Assim, a racionalidade funciona para as organizações como uma espécie de força centrífuga que enfraquece as características centrípetas inerentes às contradições entre os respectivos sistemas de cooperação e de competição (Morgan, 1996b: 210).

Para Friedberg (1993: 31), a organização, pelo menos potencialmente, possui um carácter anárquico. Este posicionamento está nos antípodas do modelo clássico em que a coerência e a coesão eram consideradas postulados da organização. Também Morgan (1997) refere que “estamos a abandonar a idade das organizações organizadas e a entrar numa era em que a capacidade para compreender, facilitar e encorajar processos de auto-organização tornou-se uma competência chave”. Ainda na década de 60 do século XX era comum considerar-se que as estruturas das organizações formais reflectiam os requisitos técnicos das suas actividades e que as variações na estrutura organizacional corresponderiam mudanças substanciais na forma como o trabalho era realizado (Scott, 1992: 13). A investigação produzida entretanto veio demonstrar que muitas organizações não podem ser perspectivadas como sistemas técnicos e que “nenhuma organização é apenas um sistema técnico” (Scott, 1992: 13). Nos anos 70, a ênfase da análise da estrutura organizacional passou então da tecnologia para o meio ou ambiente da acção da organização (Scott, 1992: 13).

2. Propostas de categorização das teorias sobre as organizações

Face à complexidade, o homem tem normalmente tendência para procurar criar categorias no sentido de tornar mais simples a *leitura* dos elementos em análise. Dessa forma sente-se menos incapaz de abarcar a diversidade e de lidar com a complexidade. Talvez possamos resumir a dois os motivos que o levam a esse processo classificatório. Antes de mais, a genuína curiosidade por conhecer mais e melhor. Nesse sentido, a categorização funcionaria como uma alavanca do conhecimento. Mas, para além disso, estamos em crer que há também um papel importante de eufemismo ou apaziguamento nestas tentativas nunca terminadas de ordenação. Esta permite dissimular a verdadeira incapacidade de abrangência do real e das diferentes perspectivas sobre esse real. O domínio das teorias sobre as organizações não foge a essa lógica categorizadora. Desde há várias décadas que múltiplos autores se têm dedicado a inventar ou reinventar sistemas classificatórios de abrangência variável para abrigar num sistema as diferentes teorias sobre as organizações. Seguidamente, dedicar-nos-emos a apresentar algumas das propostas disponíveis nesta área do saber.

Um dos autores de referência neste domínio é Robbins (1990: 10-11) que, claramente inspirado em Gareth Morgan, nos propõe a sua visão sobre diferentes formas de perspectivar as organizações (Quadro 1).

Quadro 1: Diferentes formas de perspectivar as organizações

1.	Entidades racionais em persecução de objectivos	As organizações existem para atingir objectivos, e o comportamento dos membros organizacionais pode ser explicado como a persecução racional desses objectivos.
2.	Coligações de círculos poderosos	As organizações são constituídas por grupos que procuram satisfazer os seus interesses que não são forçosamente convergentes. Esses grupos usam o respectivo poder para influenciar a distribuição de recursos no interior da organização.
3.	Sistemas abertos	As organizações são sistemas de <i>input</i> , transformação e <i>output</i> que dependem do seu ambiente para sobreviverem.
4.	Sistemas de produção de significado	As organizações são entidades criadas artificialmente. Os seus objectivos e desígnios são simbolicamente criados e mantidos pela gestão.
5.	Sistemas debilmente articulados	As organizações são constituídas por unidades relativamente independentes que podem prosseguir objectivos dissemelhantes ou mesmo conflitantes.
6.	Sistemas políticos	As organizações são compostas por círculos internos que procuram controlar o processo de decisão de forma a melhorarem as respectivas posições.
7.	Instrumentos de dominação	As organizações colocam os seus membros dentro de «caixas» funcionais que constroem as suas acções e definem com que indivíduos podem interagir. Adicionalmente, é-lhes designado um chefe que tem autoridade sobre eles.
8.	Unidades de processamento de informação	As unidades interpretam o respectivo ambiente, coordenam actividades e facilitam a tomada de decisão processando informação horizontalmente e verticalmente através de uma estrutura hierárquica.
9.	Prisões psíquicas	As organizações constroem os seus membros através da definição de conteúdos funcionais, departamentos, divisões e padrões do que são comportamentos aceitáveis e não aceitáveis. Quando aceites pelos membros organizacionais, esses elementos tornam-se barreiras artificiais que limitam as escolhas.
10.	Contratos sociais	As organizações são compostas por conjuntos de acordos tácitos através dos quais os membros assumem determinados comportamentos em troca de recompensas.

Fonte: Adaptado a partir de Robbins (1990: 10-11)

Depois de apresentar alguns dos modelos, enfoques ou teorias de maior difusão no domínio organizacional (Figura 2), também Cano (1998: 137-155) se dedica a agrupá-las em cinco categorias essenciais:

1. Enfoques da organização industrial em que uma direcção e gestão *científicas* buscam a produtividade máxima;
2. Enfoques ligados ao estruturalismo em que se encara a organização como burocracia;
3. Enfoques das relações humanas onde se atribui grande importância à estrutura informal e à liderança das organizações;
4. Enfoques sistémicos que, através da cibernética ou da ecologia, se dedicam ao estudo da interdependência entre a organização e o seu meio;
5. Enfoques políticos, interpretativos e ambíguos que enfatizam as dimensões simbólicas e culturais na organização.

Figura 2: Sistematizações sobre a evolução das teorias organizacionais

De Miguel (1989)	Ball (1989)	Morgan (1990)	Bush (1986)	Sergiovanni (1984)	House (1981)	Elstrom (1983)	Bolman e Deal (1984)	Sáenz (1985)	Borrell (1989)	Santos Guerra (1996)
Racional vs. Social	Modelos hierárquicos	Modelo autocrático	Modelos formais	Imagem racional	Perspectiva tecnológica	Modelos racionais	Modelos estruturais	Teorias prescritivas (clássicas)	Modelos racionais	Management científico
Aberto vs. Fechado										Movimento das relações humanas
Estático vs. Dinâmico	Modelos horizontais	Modelo burocrático	Modelos democráticos	Imagem profissional/ colegial	Perspectiva política	Modelos de sistema social	Modelos de recursos humanos	Teorias mistas (relações humanas)	Modelos estruturais	Modelo burocrático; ambivalente
Técnico vs. Cultural									Modelos naturais	Enfoque conductista
Positivo vs. Interpretativo	Comunidades profissionais	Modelo tecnocrático	Modelos políticos	Imagem de sistema social	Perspectiva cultural	Modelos políticos	Modelos políticos	Teorias descritivas (estrutural.)	Modelos de recursos humanos	Teorias do desenvolvim. organizacion.
		Modelo democrático	Modelos subjectivos e ambíguos	Imagem política e cultural		Modelos anárquicos	Modelos simbólicos		Modelos de enfoque de sistemas, políticos ou simbólicos	Teoria geral dos sistemas
										Paradigma ecológico Modelo da contingência Modelo micropolítico Modelo ambivalente

Fonte: Cano (2001: 136)

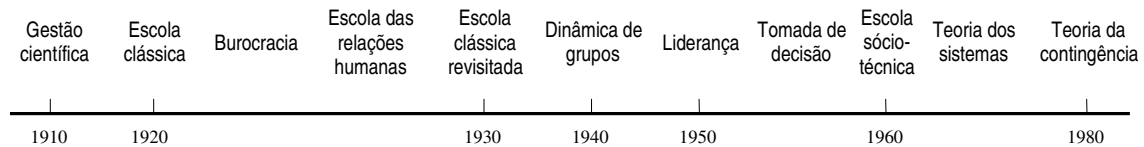
Griffiths (1988) faz referência a autores como Hage (1980), Scott (1981) e Burrell e Morgan (1980) como exemplos da tentativa de categorização da investigação sobre as organizações. Depois de considerar também desenvolvimentos posteriores da ciência das organizações, este autor refere que os investigadores seus contemporâneos nesta área do conhecimento não trabalham com verdadeiras teorias, mas sim com *amalgamas* de conceitos e ideias (1988: 48). Pedindo emprestada uma curiosa metáfora a Miller (1983), Griffiths vai mais longe e considera que essas *amalgamas* mais não são do que “cordas onde os investigadores penduram a sua roupa intelectual” (Griffiths, 1988: 48). A sua postura é eminentemente pragmática, considerando que para levar a cabo uma investigação que dê origem a resultados substantivos é necessário assumir uma postura realista e positivista (Griffiths, 1988: 49).

À semelhança do que ocorre com outros domínios investigativos, verifica-se na investigação a propósito das organizações uma grande atomização que dificulta a criação de massa crítica em termos de influência na arena científica e não favorece a criação de sinergias entre os investigadores que consagram os seus esforços ao estudo das organizações. A este propósito, Burrell (1996: 644) refere que o estudo sobre as organizações carece de uma partilha ao nível da linguagem e do projecto investigativo. O resultado é a fragmentação em escolas de pensamento e a consequente falta de notoriedade de muitas das figuras que a este campo se dedicam.

Devido à grande quantidade de correntes teóricas e de autores que contribuíram para a evolução do pensamento sobre as organizações, torna-se difícil perceber a sua estrutura evolutiva. No sentido de iniciar a nossa caminhada pelo mundo organizacional a partir de um posicionamento mental que nos permita localizar os vários contributos teóricos e as várias abordagens num *continuum* temporal, optámos primeiramente por obras que abordam esta temática numa perspectiva global simplificada, mas não simplista. É disso um bom exemplo o trabalho de Gordon (1993) que ajuda a estruturar o pensamento a propósito das organizações. Esta autora, anteriormente a 1900, apenas refere o contributo de Adam Smith e de outros economistas para a criação dos prolegómenos da teoria organizacional. Segundo ela, a história do pensamento sobre as organizações eclode verdadeiramente a partir do início do século XX. A sua proposta vai no sentido da selecção de algumas perspectivas

mais marcantes da teoria das organizações. Assim, Gordon (1993: 14-24) propõe um elenco de teorias onde constam a *gestão científica*, a *escola clássica*, a *burocracia*, a *escola das relações humanas*, a *escola clássica revisitada*, a *dinâmica de grupos*, a *liderança*, a *tomada de decisão*, a *escola sócio-técnica*, a *teoria dos sistemas* e a *teoria da contingência*. A proposta desta autora pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3: Tábua temporal do pensamento sobre as organizações



Fonte: Gordon (1993: 14)

Para além da tábua temporal, Gordon (1993: 15) oferece também uma descrição sumária de cada uma das escolas de pensamento que elenca na sua tipologia classificativa (Quadro 2).

Quadro 2: Principais escolas da teoria das organizações

Escola	Década	Perspectiva	Descrição
Teoria organizacional anterior a 1900	Antes de 1900	Estrutural	Colocou a tónica na divisão do trabalho e na importância da máquina para facilitar o trabalho.
Gestão científica	1910	Estrutural	Descreveu a administração como ciência, tendo os empregados responsabilidades específicas, mas diferentes; encorajou a selecção, o treino e o desenvolvimento dos trabalhadores de forma científica e a divisão equitativa do trabalho entre os trabalhadores e a administração.
Escola clássica	1920	Estrutural	Listou entre os deveres do administrador o planeamento, a organização, a chefia dos empregados, a coordenação das actividades e o controlo do desempenho; os princípios básicos defendidos por esta escola impunham a especialização do trabalho, a unidade de comando, a hierarquização da cadeia de comando e a coordenação das actividades.
Burocracia	1920	Estrutural	Enfatizou a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência na administração; estes princípios levaram a um tratamento equitativo de todos os empregados por parte da administração.
Escola das relações humanas	1920	Comportamental	Focou a importância das atitudes e sentimentos dos trabalhadores; papéis e normas informais influenciavam o desempenho.
Escola clássica revisitada	1930	Estrutural	Tornou a enfatizar os princípios da escola clássica descritos acima.
Dinâmica de grupos	1940	Comportamental	Encorajou a participação individual na tomada de decisões; reconheceu o impacto do trabalho de grupo no desempenho.
Liderança	1950	Comportamental	Reforçou a importância da existência de líderes sociais e de desempenho de tarefas nos grupos; estabeleceu as diferenças entre a teoria X e a teoria Y da administração.
Tomada de decisão	1950	Comportamental	Sugeriu que os indivíduos "satisfazem" quando tomam decisões.
Escola sócio-técnica	1960	Integrativa	Lembrou a necessidade de ter em consideração a tecnologia e os grupos de trabalho quando se efectua a análise de um sistema de trabalho.
Teoria dos sistemas	1960	Integrativa	Representou as organizações como sistemas abertos com <i>inputs</i> , transformações, <i>outputs</i> e avaliação; defendeu que os sistemas procuram o equilíbrio e a equifinalidade.
Teoria da contingência	1980	Integrativa	Reforçou a ligação entre os processos organizacionais e as características da situação; apelou ao ajuste da estrutura da organização às diferentes contingências.

Fonte: (Gordon, 1993: 15)

Esta autora atribui ainda a cada escola uma das três seguintes perspectivas globais: *estrutural* (focalização na estrutura das organizações), *comportamental* (focalização no lado humano das organizações) ou *integrativa* (integração das duas perspectivas anteriores acompanhada de maior atenção às influências externas, nomeadamente o meio) (Gordon, 1993: 15-20).

Ao contrário de Gordon, Lodi (1984: 26-27), recorrendo a Claude S. George Jr., refere um conjunto alargado de autores que deram o seu contributo para o desenvolvimento do pensamento sobre a administração das organizações. Para além de Adam Smith, identifica, entre outros, James Watt (1800), pela padronização de procedimentos operativos, especificações e métodos de trabalho; James Mill (1820) pela análise dos movimentos humanos; Daniel McCallum (1856), pelo uso do organograma como forma de representar a estrutura administrativa; W. S. Jevons (1871), pelo estudo dos movimentos, do efeito das ferramentas e da fadiga dos trabalhadores.

Kast e Rosenzweig (1985: 57-58) consideram que, apesar de haver desde há séculos ideias e concepções sobre a configuração e o funcionamento das organizações³, só a partir de finais do século XIX e inícios do século XX é que se começou a criar um corpo sistemático de conhecimentos a propósito destas temáticas. Com o advento do capitalismo, os estilos de gestão ainda eram muito individualistas e idiossincráticos por parte dos grandes senhores da indústria. Só a partir do movimento da gestão científica, das obras de Max Weber sobre a burocracia e dos primeiros teóricos da gestão administrativa (Kast e Rosenzweig, 1985: 58) é que começou a desenvolver-se um

³ Wagner III e Hollenbeck (1992: 28) apontam vários exemplos dos precursores das actuais teorias de gestão: (1) “3000 anos a.C. os Sumérios formularam missões e objectivos para o governo e para as empresas comerciais; (2) Entre 3000 e 1000 a.C. os Egípcios organizaram com sucesso os esforços de milhares de trabalhadores para construirem as pirâmides; (3) Entre 800 a.C. e 300 d.C. os romanos aperfeiçoaram o uso da autoridade hierárquica; (4) Entre 450 d.C. e os finais do século XV, os mercadores Venezianos desenvolveram leis comerciais e inventaram a contabilidade de dupla entrada; (5) No princípio do século XVI, a pedido de um príncipe Italiano, Nicolau Maquiavel preparou uma análise do poder que ainda hoje é muito lida; (6) Por volta da mesma altura, a Igreja Católica aperfeiçoou a estrutura de governo envolvendo o uso de procedimentos standardizados”. Por sua vez, Robbins (1990: 32-33), também a este propósito, indica os exemplos do conselho, absolutamente actual, que Moisés ouve do seu sogro no Êxodo da Bíblia a propósito da necessidade que os gestores têm, nas grandes organizações, de delegar autoridade, cabendo aos decisores de topo apenas a resolução dos problemas mais importantes; e da composição simples do governo da Igreja Católica, em cinco níveis hierárquicos (Papa, cardeais, arcebispos, bispos e sacerdotes), que tem vindo a comprovar-se bastante eficaz e eficiente ao longo dos séculos. Este último exemplo é paradigmático de como “a melhor estrutura para uma organização é aquela que promove um esforço de trabalho eficaz e minimiza a complexidade” (Robbins, 1990: 33).

conjunto de teorias que fizeram escola no sentido de melhor gerir as organizações cada vez maiores e mais complexas.

Husén (1979: 113-114), fazendo apelo a Pusey (1976), apresenta três modelos de organização: (1) o modelo burocrático, no sentido weberiano; (2) o modelo técnico; (3) o modelo das relações humanas. O modelo burocrático caracteriza-se pela existência de uma autoridade racional-legal exercida numa estrutura piramidal. Os actores organizacionais desempenham as suas tarefas de uma forma impessoal, formal e ritualizada. Assume-se que há uma receita ideal para resolver cada situação e concede-se uma margem muito reduzida para a incerteza. O modelo técnico baseia-se numa distinção clara entre meios e fins, típica da formação profissional para a indústria, por exemplo. Acontece que no caso da educação, devido ao carácter difuso dos seus objectivos e às influências de factores humanos indeterminados e irracionais, não é fácil utilizar uma abordagem exclusivamente racional de operacionalização dos objectivos. Tanto o modelo burocrático como o modelo técnico baseiam-se no pressuposto de que é possível definir a partir do topo “uma ordem racional e formal que é seguida por seres humanos racionais” (Husén, 1979: 115). Existiria assim uma implementação automática em função da bondade, da valia ou da pertinência das indicações do topo. Mas a educação envolve elementos que ultrapassam em muito o nível da racionalidade e da previsibilidade. Factores como a intuição, a empatia, a personalidade, as sinergias, a dinâmica de grupos, as lideranças informais têm uma relação decisiva na relação ensino-aprendizagem e não podem facilmente ser mensurados, dissecados, formalizados, transformados em receitas. Esta especificidade do processo pode desencadear situações de potencial conflito entre os actores organizacionais cuja função essencial é dominada pela relação ensino-aprendizagem (professores e alunos) e os actores prioritariamente envolvidos nas actividades de administração, gestão e avaliação organizacional (gestores escolares e inspectores). Pelos motivos apontados anteriormente, Pusey propõe o modelo das relações humanas que reconhece a necessidade de um grande investimento emocional em organizações como as escolas, onde existem situações pedagógicas e de gestão com carácter indeterminado e complexo. Nestes casos, o mais importante é o bem-estar das pessoas, o seu sentimento

de segurança e auto-estima alimentados através de um investimento nos aspectos relacionais (Husén, 1979: 115). As pessoas em primeiro lugar.

Burrell e Morgan (1979) editaram há muito tempo uma obra que continua a servir de referência no domínio da análise organizacional e que constituiu para nós um dos elementos fundamentais para estruturar o pensamento a propósito desta temática. Estes autores, que consideram que “todas as teorias da organização são baseadas numa filosofia da ciência e numa teoria da sociedade” (Burrell e Morgan, 1979: x), começam por identificar na sua análise quatro aspectos que devem ser tomados em consideração sobre a natureza do mundo social e a forma como o mesmo deve ser investigado. Esses aspectos, conceptualizados segundo um funcionamento em *continuum* de “topos” antitéticos, são a *natureza ontológica* (a realidade tem uma existência concreta, ou é produto da mente do investigador); a *natureza epistemológica* (a busca de regularidades e de relações causais, ou a crença na subjectividade sem leis); a *natureza humana* (os seres humanos são produtos, ou criadores do meio em que desenvolvem a sua acção); a *natureza metodológica* (aceitação apenas do conhecimento em primeira mão, ou investigação através de protocolos e outras técnicas) (Burrell e Morgan, 1979: 1-3; Griffiths, 1988: 42). Após essa fase introdutória, procedem à apresentação de quatro paradigmas sociológicos (Figura 4) que “podem ser utilizados para a análise de uma gama variada de teorias sociais” (Burrell e Morgan, 1979: 23).

Figura 4: Quatro paradigmas para análise da teoria social

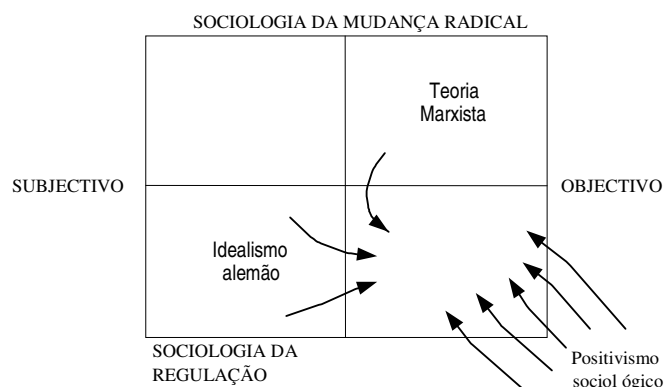


Fonte: Burrell e Morgan (1979: 22)

Estes quatro paradigmas “definem fundamentalmente diferentes perspectivas para a análise dos fenómenos sociais” (Burrell e Morgan, 1979: 23) e possuem características que os assemelham e características que os diferenciam. Dentro de cada paradigma não existe homogeneidade de pontos de vista entre os investigadores dessa forma classificados por Burrell e Morgan. No entanto, eles defendem que dentro desses paradigmas existe uma unidade de premissas básicas que permite a respectiva diferenciação e que os torna até “mutuamente exclusivos” (Burrell e Morgan, 1979: 23-25). Parece-nos que os próprios autores tinham a noção que a sua proposta analítica mais não é do que uma forma de classificação da diversidade confusa de teorias sociais em que por vezes os diferentes teóricos se digladiam com os seus congéneres que pensam de forma diferente ou se auto-comprazem numa produção meramente para aqueles que pensam como eles. Passamos agora a caracterizar esses quatro paradigmas, que mais não são do que diferentes maneiras de ver a sociedade e os seus fenómenos, de acordo com a obra em referência.

O *paradigma funcionalista* visa apresentar explicações sobre “o *status quo*, a ordem social, consenso, integração social, solidariedade, satisfação de necessidades e actualidade” (Burrell e Morgan, 1979: 26). Esses temas são abordados de uma forma tendencialmente “*realista, positivista, determinista e nomotética*” (Burrell e Morgan, 1979: 26). Este paradigma, que, numa primeira fase, claramente positivista, via a sociedade como um organismo cujo funcionamento era sujeito a regularidades típicas das ciências da natureza, concentra a sua atenção na *regulação* e no *controlo* dos fenómenos de ordem social (Burrell e Morgan, 1979: 26). Sob influência do idealismo alemão, o funcionalismo passou a enfatizar a “importância de perceber a sociedade do ponto de vista dos actores que desempenham as actividades sociais” (Burrell e Morgan, 1979: 27). Por último, ocorreram algumas influências marxistas no sentido de colmatar aquilo que alguns detractores consideravam ser o carácter eminentemente conservador do paradigma funcionalista e a sua incapacidade para explicar as mudanças sociais (Burrell e Morgan, 1979: 27-28). Esta evolução teórica e conceptual do paradigma funcionalista pode ser visualizada através da Figura 5 que se apresenta seguidamente.

Figura 5: Influências intelectuais sobre o paradigma funcionalista



Fonte: Burrell e Morgan (1979: 27)

O *paradigma interpretativo*, na senda da tradição do idealismo alemão, “tende a ser nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfico” (Burrell e Morgan, 1979: 28). Aqui a realidade social é criada pelos protagonistas e “é vista como pouco mais do que uma rede de suposições e significados partilhados de forma intersubjectiva” (Burrell e Morgan, 1979: 30-31). O objectivo dos investigadores que se movem neste paradigma é compreender a essência do quotidiano social partindo da “crença que as pessoas constroem o mundo social em que vivem” (Griffiths, 1988: 43). De acordo com Griffiths (1988: 43), este paradigma apresenta algumas debilidades, sobretudo no que concerne à inclusão da etnografia na sua área de influência e ao uso indistinto que Burrell e Morgan fazem de “estudo de caso” e de “etnografia”. Fica mais uma vez patente a dificuldade de classificação face à heterogeneidade de teorias, metodologias, aplicações híbridas e *etiquetagens* de processos investigativos que não correspondem àquilo que efectivamente foi realizado.

O *paradigma humanista radical*, à semelhança do paradigma anterior, assume “uma perspectiva tendencialmente nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfica” (Burrell e Morgan, 1979: 32). Estamos perante um paradigma da teoria social que pretende criticar o *status quo* pelo seu carácter limitativo e castrador. Esta perspectiva sobre a ciência “tende a ver a sociedade como anti-humana e preocupa-se com a articulação de formas através das quais os seres humanos possam transcender as limitações espirituais e os grilhões que os prendem em padrões sociais existentes para

assim realizarem a totalidade do seu potencial” (Burrell e Morgan, 1979: 32). Os elementos mais enfatizados são “*a mudança radical, os modos de dominação, a emancipação, a privação e a potencialidade*” (Burrell e Morgan, 1979: 32). A partir das filosofias de Kant, Hegel e Husserl, os vários teóricos incluídos por Burrell e Morgan neste paradigma – Marx, Lukács, Gramsci, Sartre, Habermas e Illich – visaram “a libertação da consciência e da experiência relativamente à dominação através de variados aspectos da super-estrutura ideológica do mundo social em que os homens vivem” (Burrell e Morgan, 1979: 33). De acordo com Burrell e Morgan (1979: 33), os autores abrangidos por este paradigma procedem a uma inversão das assunções características do paradigma funcionalista e semeiam as bases de uma teoria *anti-organização* (Figura 6 e Figura 7). Os próprios Burrell e Morgan assumem-se como representantes desta teoria anti-organização ou humanismo radical, que “ênfatiza, entre outras coisas, que as artes devem ter uma influência mais forte; preferem tecnologias alternativas (de pequena escala, cooperativas) às industriais, tecnologias baseadas nas fábricas; colocam a criatividade humana antes da produtividade, produção artesanal antes da produção industrial e racionalidade dos objectivos” (Abrahamsson, 1993: 13).

O *paradigma estruturalista radical*, embora com uma abordagem da ciência semelhante à da teoria funcionalista, situa-se na área dos que advogam uma sociologia de mudança radical e da emancipação, enfatizando “o conflito estrutural, os modos de dominação, a contradição e a privação” (Burrell e Morgan, 1979: 34). Embora, à semelhança do que ocorre também nos outros paradigmas, não exista univocidade entre os protagonistas deste paradigma, todos pensam que “a sociedade contemporânea é caracterizada por conflitos fundamentais que geram mudanças radicais através de crises políticas e económicas” (Burrell e Morgan, 1979: 34). Para estes autores, a emancipação do homem relativamente às estruturas sociais que o constroem advirá desse processo de conflito e mudança (Burrell e Morgan, 1979: 34). Alguns dos teóricos sociais que se enquadram neste paradigma desenvolveram, através da exploração dos pontos comuns existentes entre o pensamento de Marx e de Weber, a *teoria do conflito* (Burrell e Morgan, 1979: 34).

Figura 6: Os paradigmas e as respectivas teorias



Fonte: Burrell e Morgan (1979: 29)

Figura 7: Os paradigmas no estudo das organizações



Fonte: Burrell e Morgan (1979: 30)

3. O contributo das metáforas para a análise das organizações

No sentido de facilitar a compreensão, descrição e categorização da complexidade organizacional, desde há muito que diversos contributos teóricos usaram a força interpretativa e comunicacional das *analogias*, *imagens*⁴, *comparações* e *metáforas*. Nas páginas seguintes, daremos o nosso contributo para entender melhor o poder sugestivo e interpretativo das metáforas ao nível das organizações.

Desde tempos ancestrais, a metáfora é usada no discurso humano. Na Antiguidade clássica, Aristóteles e Quintiliano apresentaram as duas mais famosas e marcantes descrições da metáfora (Levin, 1977: 79) numa perspectiva de engalanamento discursivo. Séculos volvidos, ainda há muitas pessoas para quem as metáforas são meros adornos do discurso usados exclusivamente na poesia⁵ e na literatura em geral. Talvez porque o seu uso é tão sistemático e recorrente em todos os domínios da vida e nas interações comunicacionais dos mais diversos tipos⁶. As compilações elaboradas por van Noppen (van Noppen e Hols, 1990; van Noppen, Knop e Jongen, 1985) transmitem uma ideia do extraordinário volume de produção científica a propósito da temática da metáfora. Na compilação de 1985 foram recenseados 4317 documentos e na compilação de 1990 estão acrescentados mais alguns milhares de referências com publicação entre 1985 e 1990. É impossível dissociar tal pujança do tratamento deste tema do carácter recorrente e quase visceral das metáforas na vida em geral e, particularmente, nos esquemas conceptuais e comunicacionais dos seres humanos. Podemos dizer que todo o pensamento é, de alguma maneira, metafórico. No entanto, há alguns pensamentos que o são mais do que outros. Numa perspectiva também ela metafórica, poderíamos imaginar um *continuum* de possibilidades em que num topo estivesse o carácter estritamente literal e no outro topo se encontrasse o carácter obviamente metafórico. Naturalmente que se trata de um constructo com toda a variabilidade decorrente do nível de conhecimento,

⁴ A este propósito, consulte-se o interessante trabalho de Costa (1996) no panorama da investigação organizacional portuguesa.

⁵ Para uma análise aprofundada do uso da metáfora na poesia, ver, por exemplo, Lakoff e Turner (1989).

⁶ Um bom exemplo de tentativa de tornar explícitas muitas das utilizações das metáforas no discurso quotidiano sobre os mais variados assuntos poderá ser encontrado em Deignan (1995).

da sensibilidade e até da argúcia dos sujeitos que tenham a seu cargo o uso da metáfora ou a respectiva descodificação. No entanto, considerando que algumas estruturas metafóricas estão de tal forma entranhadas nos nossos hábitos de pensamento e de discurso, talvez esta metáfora visual possa ajudar ao distanciamento necessário para as identificar como metáforas. Como em tudo o que fazemos, estamos pouco habituados a reflectir sobre o nosso discurso. Assim sendo, só com uma reflexão muito ponderada e uma análise minuciosa do discurso poderão identificar-se os seus inúmeros componentes metafóricos. No âmbito do presente trabalho, interessa-nos sobremaneira compreender melhor as características das metáforas em termos gerais e ver em que medida elas podem alavancar uma melhor compreensão da morfologia e do funcionamento das organizações.

Neste domínio das metáforas, certamente que assume um relevo muito especial, nomeadamente pela recorrência com que é citado em trabalhos de todos os quadrantes geográficos, a proposta de Gareth Morgan (1996b) consubstanciada em *Images of Organization*. O autor parte de uma premissa segundo a qual “todas as teorias da organização e da gestão são baseadas em imagens implícitas ou metáforas que nos levam a ver, compreender e gerir organizações de formas diferentes mas parciais” (Morgan, 1996b: 4). Apresenta depois algumas das categorias mais marcantes da metáfora como forma de interpretar a realidade. Segundo Morgan, a metáfora é *parcial, incompleta, desequilibrada, enganadora e distorce* a realidade criando falsidades no caso de ser usada e interpretada literalmente (Morgan, 1996b: 4-5). Mais tarde, este autor (Morgan, 1997: xxi) escreveu que “não pode haver uma teoria única ou metáfora que ofereça um ponto de vista para todos os fins, e não pode haver simples «teoria correcta» para estruturar todas as coisas que fazemos”. Por sua vez, no contexto português, Gomes (2000: 137) considera que a metáfora é “um conceito linguístico que denota a propriedade de expandir a realidade, relacionando uma coisa com outra e permitindo uma pluralidade de conotações”. Nesse sentido, o desafio para os gestores modernos é “desenvolverem os seus dotes na arte de usar a metáfora para encontrar novas formas de ver, compreender e configurar as suas acções face ao carácter complexo, ambíguo, paradoxal e poliédrico dos fenómenos sociais no domínio organizacional” (Bilhim, 1996: 35).

Robbins (1990: 9-10) entende que a metáfora é “um mecanismo popular para estabelecer comparações. Pode ser extremamente útil para explicar ou permitir compreender o funcionamento de dois fenómenos, dos quais um já é razoavelmente conhecido pelos interlocutores”. Embora as metáforas “desempenhem um importante papel na descoberta científica e na formulação e transmissão de novas teorias” (Ortony, 1980: 14), permitam leituras rápidas, profundas e originais através de um potenciamento da imaginação, anulam a panóplia de diferentes interpretações ou abordagens de uma determinada situação. Também Lakoff e Johnson (1980: 10) defendem esta posição quando referem que “a mesma sistematicidade que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro [...] irá necessariamente esconder outros aspectos do conceito. Ao permitir-nos concentrar num aspecto de um conceito, um conceito metafórico pode impedir-nos de considerar outros aspectos do conceito que são inconsistentes com essa metáfora”. Warnick (2004: 269) alude igualmente a esse fenómeno e apresenta como exemplo a metáfora *a irritação é um dispositivo explosivo* que exhibe a ideia de que a “emoção pode frequentemente ter resultados violentos e destrutivos, mas obscurece o facto de que por vezes a emoção é expressa de forma silenciosa”. Nesse sentido, a metáfora envolve “a produção de uma «falsidade construtiva» que ajuda a quebrar os limites do discurso normal” (Morgan, 1997: 290). No entanto, essa falsidade tem de possuir um nível de verosimilhança, de autenticidade que proporcione o envolvimento do(s) destinatário(s) e energize o processo de comunicação. Nas palavras de Bilhim (1996: 34), “o objectivo primeiro da metáfora não é o de assegurar a maior fidelidade possível à realidade, mas a infidelidade mais reflectida”. Quer isto dizer que a metáfora tem fundamentalmente subjacente a intenção de facilitar a quantidade e a qualidade da informação permutada em situação comunicacional. A metáfora que verdadeiramente interessa neste contexto não é a que integra a panóplia de recursos típica do discurso gongórico, engalanado e frequentemente mistificador. O que interessa a este nível é a metáfora que permite ver mais e melhor e diferente. Aquela que ilumina recantos mal iluminados ou insuspeitos do objecto de análise através de situações de comunicação em diálogo. É esse diálogo, impossível de ser imposto e que tem de ser partilhado, que permitirá evocar os significados ressonantes da metáfora (Morgan, 1997: 291) na qualidade de contributo

para o desenvolvimento de “competências de leitura dos fenómenos organizacionais” (Canavarro, 1996: 25). Poderá portanto considerar-se que, ao nível do discurso científico, a metáfora desempenhará papéis de explicação, de pedagogia, de retórica, de estimulação intelectual ou de apaziguamento dos que temem não compreender questões com carácter mais complexo (Bilhim, 1996: 34). O discurso de carácter metafórico constitui-se assim num factor que torna mais fluidas as permutas de informação através da criação de um interface entre os interlocutores. Não se pense, no entanto, que essa fluidez é isenta de tensões na comunicação e na capacidade interpretativa dos interlocutores. Como referem Prigogine, Stengers e Nicolis (1989: 165), “toda a metáfora tem os seus limites, para além dos quais o seu poder heurístico desaparece”. Segundo Gomes (2000: 138), a metáfora perderá a sua capacidade de gerar sentido se deixar “de ser vista como estranha para passar a ser vista como um dado; o seu sentido, porque comumente aceite e facilmente compreendido, deixa de comportar qualquer grau de liberdade para a sua interpretação”. Nesse sentido, uma boa metáfora possui “a mistura certa de similitude e diferença entre a palavra transferida e a palavra focal. Similitude a mais ou a menos significa que a ligação poderá não ser compreendida” (Alvesson, 1994: 116). Inerente à eficácia da metáfora existe uma tensão entre o adquirido e o surpreendente que varia em função da frequência do uso e das características dos interlocutores comunicacionais. Alguns autores chamam *metáforas mortas* a estas metáforas que deixam de ser percebidas como tal devido à recorrência da sua utilização. Travers (1996: 34) diz que metáfora morta é aquela que passou a ser de uso convencional e que, por esse motivo, perdeu “o mapeamento vivo entre os seus domínios”. No entanto, este autor, considerando as especificidades da terminologia técnica, em vez de usar a metáfora *morte* para as metáforas que deixaram de ser conscientes como tal nas mentes dos falantes, prefere falar em *transparência*. Na sua opinião, as metáforas tornam-se transparentes “quando impõem uma estrutura forte num domínio que antes não era estruturado” (Travers, 1996: 35). Alguns exemplos típicos destas metáforas transparentes no domínio da computação são o *tratamento da memória como espaço* e dos *dados como objectos que estão localizados e se movem no espaço* (Travers, 1996: 35).

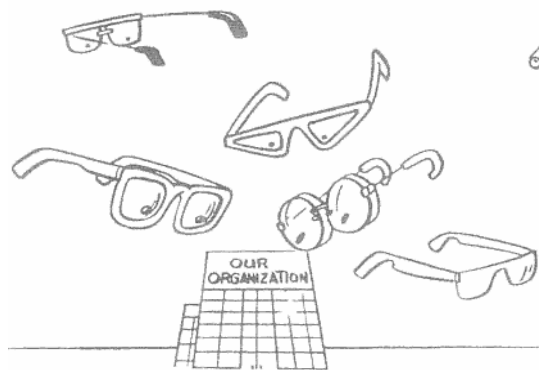
A nossa resposta a uma metáfora e o poder sugestivo desta depende em grande medida do grau de novidade. Tourangeau (1982: 32) considera que esse grau de novidade de uma metáfora pode concretizar-se de diversas maneiras: “pode ser exprimido de uma maneira original; pode oferecer uma perspectiva original dos seus conteúdos; ou pode fazer-nos ver as relações entre dois domínios de uma nova maneira”.

Comparando as analogias com as metáforas, Ott (1989: 29) considera que estas são mais potentes comunicadores de significado simbólico do que aquelas: “As analogias apenas denotam uma similaridade parcial entre características paralelas de duas coisas nas quais a comparação pode basear-se, por exemplo, «um coração é similar a uma bomba.» A frase metafórica é mais forte: «o coração é uma bomba»”. A colocação em estrutura profunda do termo de comparação (por exemplo: como, é semelhante, é similar, parece) energiza o poder sugestivo, a verosimilhança e a transposição potencial dos sujeitos em situação de comunicação para novos espaços cognitivos. Como refere Tourangeau (1982: 34), com a metáfora, “um sistema de crença adquire vida nova num território estranho”. Para Borregana (1996: 282), a metáfora é uma comparação abreviada que “pela sua concisão e imprevisto, resulta sempre mais expressiva do que a comparação”. Note-se portanto que, ao servirmo-nos de uma metáfora, estamos a dar a uma coisa o nome de outra, em termos da estrutura discursiva de superfície, e a usar um tipo de representação que tem sempre em estrutura profunda uma relação de semelhança. Estamos ao nível daquilo que se designa em estilística por sentido figurado.

Para além do carácter intrínseco das metáforas na linguagem humana, podemos dizer que elas são inevitáveis também no domínio da teoria das organizações. Em vez de procurar evitá-las, mais vale “identificá-las e reconhecê-las, avaliando os efeitos da sua utilização” (Gomes, 2000: 137). Até porque, frequentemente, são as metáforas que ajudam “os membros organizacionais a atribuir significado a coisas que eles experienciam e a resolver aparentes contradições e paradoxos com que eles se defrontam” (Ott, 1989: 29-30). No entanto, Morgan (1996b: 5) refere que a metáfora “convida-nos a ver as semelhanças, mas ignora as diferenças” e constitui-se no paradoxo de ser concomitantemente uma *maneira de ver* e uma *maneira de não ver*.

Permite ver a realidade de uma determinada maneira, mas esconde todas as outras possibilidades descobertas e por descobrir (Figura 8). Nas palavras de Ott (1989: 30), as metáforas podem ser “potentes controladores do pensamento” na medida em que desenvolvem um processo de triagem da informação que deve ser tomada em consideração. Nesta linha de pensamento, House (1986a: 43) afirma que “toda a forma de ver o mundo elimina possibilidades alternativas”, constituindo-se como um processo de afunilamento da perspectiva de análise.

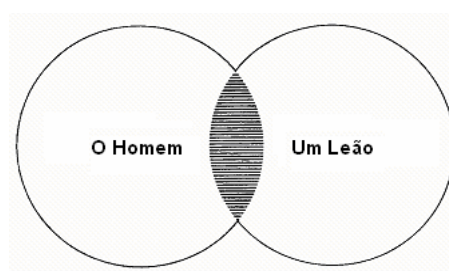
Figura 8: As metáforas como diferentes formas de ver as organizações



Fonte: Morgan (1997: 5).

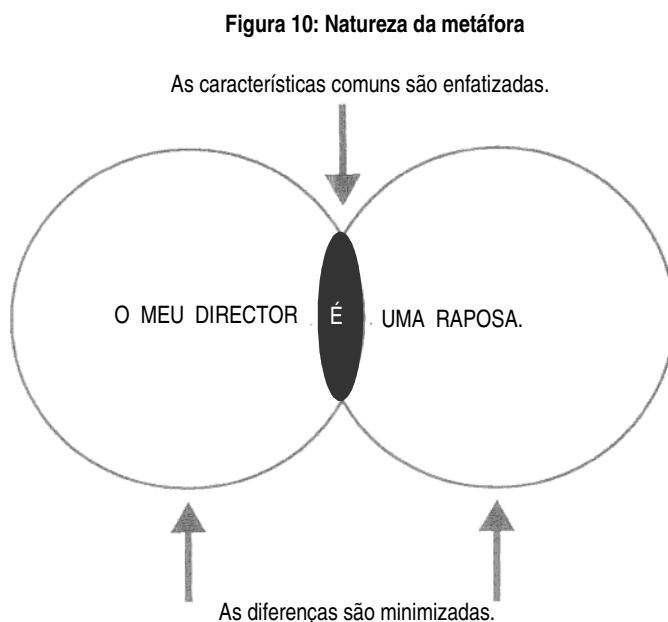
Referindo-se a esta questão, Stohl (1995: 11) diz que “as metáforas organizacionais enfatizam certas percepções ao mesmo tempo que retiram importância a outras”. Para melhor ilustrar o seu ponto de vista, Morgan (1996b) apresenta o exemplo da frase “O homem é um leão” (Figura 9). Com esta metáfora, ao chamar a atenção para as *semelhanças* entre o homem e o leão (p. ex. a bravura e a força que estariam colocadas na zona tracejada de intersecção dos círculos que constituem a figura), estaríamos a relegar para um plano secundário todas as outras características no homem e no leão que são *diferentes* (Morgan, 1996b: 4).

Figura 9: A natureza da metáfora



Fonte: Morgan (1996: 5)

Um ano depois, Morgan (1997: 289) apresenta-nos um exemplo semelhante (Figura 10), mas que talvez seja ainda mais significativo tendo em consideração que estamos no domínio da análise organizacional⁷.



A “imposição formal da metáfora” é a seguinte:

Concentra-te nas semelhanças que o director tem com a raposa: a sua inteligência sedutora, a sua astúcia, a sua esperteza, a imagem ardilosa de simplicidade.

Mas:

Ignora que o director não possui um focinho preto e pontiagudo, pêlo comprido, quatro patas ou uma cauda!

Fonte: Morgan (1997: 289)

Esta questão, embora seja aqui apresentada de uma forma simples, é extremamente complexa no mundo do discurso e das representações sobre a realidade. Em termos conscientes e inconscientes, torna-se difícil por vezes ter noção deste carácter intrinsecamente redutor e enganador da representação metafórica. Na verdade, embora as metáforas possuam características óptimas para se “encaixarem

⁷ Veja-se a propósito a muito interessante distinção apresentada por Alvesson (1994: 118-120) entre metáforas de primeiro nível (espécie de *guarda-chuva* de metáforas de segundo nível) e metáforas de segundo nível (especificações, matizes de metáforas de primeiro nível) com o objectivo de reduzir o enfoque interpretativo da sugestão metafórica. Assim, para além dos dois elementos significativos iniciais, entra em cena um terceiro elemento para delimitar o significado. Esta é uma forma encontrada pelo autor para contrariar o facto de as metáforas “darem normalmente uma imagem alargada e imprecisa do fenómeno, a não ser que sejam estruturadas de uma forma circunstanciada” (Alvesson, 1994: 114-115).

nos nossos mapas cognitivos, funcionando portanto como valiosos veículos para orientação, [...] são frequentemente menos fiáveis do que parece” (Alvesson, 1994: 127). Reflectindo sobre esta questão, Lakoff e Johnson (1980: 221) afirmam que “há uma boa razão para que o nosso sistema conceptual use metáforas inconsistentes para um único conceito. A razão é que não há uma metáfora que sirva totalmente. Cada uma delas permite uma determinada compreensão de um aspecto do conceito e esconde outros”. Acrescentam estes autores que “o uso de muitas metáforas que são inconsistentes entre elas parece necessário se pretendermos compreender os detalhes da nossa existência quotidiana” (Lakoff e Johnson, 1980: 221). O nosso contacto com realidades ou conceitos que ainda não dominamos exige a *construção de pontes* entre as experiências e o conhecimento que já temos e essas novidades. Visto que muitos dos conceitos importantes para nós são abstractos ou relativamente estranhos à nossa experiência (emoções, ideias, etc.), temos de os compreender através de outros conceitos que nos são mais familiares (Lakoff e Johnson, 1980: 115). Desenvolve-se então um processo através do qual “a metáfora liga objectos afastados, sugerindo que eles obedecem a leis comuns [...] e incita a interpretar o menos conhecido com a ajuda do mais familiar. Ela aproxima, portanto, sem que se saiba onde pára a semelhança, mas separa também, favorecendo uma perspectiva em vez de outra” (Demailly, 1994: 179). Nesse sentido, um modelo metafórico é “uma forma de estruturar o conhecimento de um domínio (o alvo) mapeando nele conceitos e relações de um domínio pré-existente (a fonte) que já é familiar” (Travers, 1996: 30). No entanto, “não há nada evidente por si mesmo no significado da metáfora; o significado tem de ser criado pelas pessoas envolvidas” (Morgan, 1997: 290) num processo de descoberta e de construção que varia em função da cultura, experiência e outras características específicas dos sujeitos em comunicação.

Numa perspectiva de comunicação com outros, não é menos importante e instrumental o uso da metáfora. O significado de algo que acontece a uma pessoa pode basear-se em experiências que são específicas e, portanto, ela será incapaz de o comunicar total e adequadamente a outra pessoa. No entanto, a metáfora proporciona uma forma de comunicar parcialmente experiências que não tenham sido partilhadas (Lakoff e Johnson, 1980: 224-225). Nesse sentido, também no que diz respeito às

metáforas, é indispensável encontrar denominadores conceptuais comuns aos indivíduos que estabelecem comunicação. É a isso que Gibson e Zellmer-Bruhn (2001: 277), citando Quinn (1997), pretendem aludir quando referem que “ao longo das nossas vidas, as exigências da comunicação oral criam selectividade nas metáforas, forçando-nos cada vez mais frequentemente a usar metáforas que tenham circulação cultural alargada, para que o seu significado seja inter-subjectivamente partilhado com as pessoas com quem falamos e que portanto possam ser úteis para clarificar o nosso ponto de vista”. Neste sentido, as metáforas funcionam como uma espécie de calão que só pode ser entendido por aqueles que partilhem esse nível do código e/ou as experiências que lhe estão associadas. Só os iniciados podem fruir de níveis de comunicação elevados visto que “algumas experiências podem ser amplamente partilhadas por membros de uma cultura nacional, enquanto outras podem ser limitadas a membros de um grupo restrito, como por exemplo os membros de uma cultura organizacional” (Gibson e Zellmer-Bruhn, 2001: 277). Só esses possuem a chave que permite a descodificação da metáfora que funciona biunivocamente. Ott (1989: 31) considera que, “tal como acontece com todos os artefactos, as metáforas são concomitantemente produtos e protectores/transmissores da cultura organizacional”.

Terá também interesse convocar a teoria da literatura e a estilística no sentido de tornarmos mais clara esta questão da metáfora como forma de ler e de exprimir o real. Exceptuando os Românticos, os pensadores em geral, desde a Antiguidade greco-latina, consideraram predominantemente a metáfora como um mero elemento de florilégio discursivo (Kittay, 1987: 1). No entanto, contrariamente ao que muitos pensam, a metáfora está de tal forma disseminada em quase todos os domínios da vida humana e dos respectivos discursos que torna-se difícil o distanciamento e a delimitação do respectivo campo de análise. Lawler (1987) refere que a metáfora “é um fenómeno tão difuso que especializar-se nele não é um acto restritivo. A metáfora está envolvida em praticamente tudo”. Segundo Borregana (1996: 281), a metáfora inclui-se na categoria dos tropos ou imagens e verifica-se quando usamos uma palavra “não no seu sentido próprio ou normal (denotativo), mas no sentido figurado (conotativo)”. Ortony (1980: 3) considera a metáfora como o arquétipo dos tropos⁸ e assume que toda

⁸ Palavras utilizadas em sentido figurado.

a linguagem é tropológica, incluindo a linguagem científica. De acordo com Azeredo *et al.* (1996: 302), a metáfora realiza “um processo transfigurador da realidade, uma ruptura com a lógica habitual que visa a sensibilidade através da imaginação”. Para estas autoras, a metáfora possui um valor pragmático visto que “funde, no discurso, ideias que a razão não teria possibilidade de aproximar” (Azeredo *et al.*, 1996: 303). Finalmente, segundo Kayser (1976), a metáfora é a figura mais poética do discurso “impróprio” (figurado) e consiste na “transferência de significado de uma zona para outra que lhe é estranha desde o início” (Kayser, 1976: 120). Acrescenta este autor que a metáfora “é um dos meios mais eficazes para a ampliação do âmbito de significado e para pôr em movimento aquele que entra nele. Ao mesmo tempo, é precisamente pela metáfora que se torna claro não possuírem as palavras só o seu respectivo significado, mas ainda energias sugestivas, valores «sociais», ideias secundárias de todo o género” (Kayser, 1976: 133). Esta incursão pelos domínios da teoria da literatura e da estilística reforçou a ideia do fantástico potencial dualístico da metáfora. Pode ser um auxiliar sugestivo e interpretativo poderosíssimo, mas encerra em si todos os perigos da parcialidade e das visões limitadoras.

O facto de termos invocado a perspectiva da estilística e da teoria da literatura a propósito da metáfora, não pretende levar o nosso leitor a pensar que concebemos a metáfora como um elemento de engalanamento do discurso. No domínio da teoria das organizações, se a metáfora desempenhar um papel de embelezador do discurso, esse aspecto será puramente secundário. A intenção é tornar mais acessível a abordagem de ideias complexas, realizando aquilo que Boaventura Sousa Santos (1989: 130-132) apelidou de *segunda ruptura epistemológica* em que a linguagem metafórica sucede à intervenção da ciência, que rompe com o senso comum através da linguagem técnica (primeira ruptura epistemológica). Assim, como Costa (1996: 16) havia já referido, a combinação de metáforas proporciona “uma análise organizacional multifacetada” constituindo-se como um interface que permita ultrapassar o carácter hermético do discurso técnico e científico. O papel facilitador da metáfora manifesta-se a montante e a jusante do discurso científico. Quer isto dizer que a metáfora ajuda os cientistas sociais a traduzirem os resultados obtidos com as suas experiências e as suas ideias de uma forma mais acessível para o público-alvo. Por sua vez, o público-alvo vê a sua

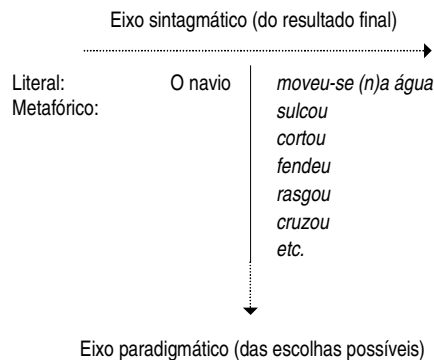
leitura e compreensão facilitadas através deste interface de senso comum filtrado e explicado que o aproxima da ciência. O valor da metáfora concretiza-se assim no discurso sobre a ciência tanto ao nível da codificação, quanto ao nível da decodificação. Já agora, a este propósito, parece-nos discutível a designação de *ruptura* utilizada por Boaventura Sousa Santos no que diz respeito ao papel de superação da ciência e do senso comum desempenhado pela metáfora. Enquanto que na *primeira ruptura epistemológica* existe de facto uma ruptura, no caso daquilo que ele designa por *segunda ruptura epistemológica* o que se verifica é muito mais uma passagem harmoniosa e facilitadora através da sugestividade e conotação da metáfora empregue.

Oliveira (2000: 19) refere que a transferência de sentido numa metáfora ultrapassa “a correspondência biunívoca matemática entre dois conceitos, pois que se considera que houve uma verdadeira incorporação do sentido do domínio conceptual conhecido no desconhecido criando novos significados”. Nesta perspectiva, a autora defende que a metáfora possui uma função heurística, no sentido da invenção ou descoberta de novos significados. No entanto, já antes vimos que também essa função heurística da metáfora tem os seus limites. Estamos portanto no domínio do constructo auxiliado por conceitos ou imagens pré-existentes. Para esta autora, a metáfora tem o poder de “provocar uma reorganização de esquemas conceptuais” e é, “principalmente, um instrumento de desenvolvimento cognitivo que une o conhecido com o desconhecido” (Oliveira, 2000: 20). Acrescenta esta autora que “quanto maior for o grau de semelhança, menos sugestiva é a metáfora, pois que a força da metáfora provém da anomalia semântica que transporta” (Oliveira, 2000: 20-21). Por último, refere que a utilização ou a invenção de uma metáfora, no domínio do conhecimento, da ciência, visa sempre um incremento da sugestividade da *verdade* e da força significativa do discurso (Oliveira, 2000: 21). A metáfora não é intencionalmente usada para exprimir falsidade. No entanto, outros domínios existem em que esses pruridos de ordem moral podem estar bastante afastados. É o caso da política e da diplomacia. Lakoff (1991), a partir dos discursos legitimadores da Guerra do Golfo por parte das autoridades dos Estados Unidos da América do Norte, sobretudo do seu presidente, mostra claramente como o uso das metáforas pode tornar-se altamente pernicioso ao esconder algumas realidades e enfatizando outras de forma a legitimar a tomada de

decisão numa perspectiva altamente maniqueísta. Nas suas palavras, “os aspectos que eram enfatizados pelas metáforas foram mostrados de forma vívida e frequente. Mas o que estava escondido pelas metáforas não foi discutido” (Lakoff, 1991). A invasão iraquiana do Kuwait foi analisada e invectivada através da *metáfora da guerra como um crime violento* de assassinio, assalto, rapto, fogo posto, violação e roubo. A acção de Saddam Hussein foi considerada irracional, louca e criminosa. Por sua vez, a invasão do Iraque pelos americanos foi sempre apresentada como fruto da racionalidade, da moralidade e da coragem. As metáforas usadas para legitimar as operações militares americanas foram as da *guerra política*, da *guerra jogo competitivo* e da *guerra remédio* (Lakoff, 1991). Estamos na presença de uma situação clara em que a qualidade dialéctica inerente à metáfora no sentido de que liga a verdade e a falsidade no mesmo processo (Morgan, 1996a: 232) acaba por ser contraproducente para uma das partes envolvidas e para a objectividade da análise dos não envolvidos. Neste caso, a metáfora é instrumentalizada ao serviço de um dos beligerantes no sentido do empolamento dos componentes negativos dos motivos e da acção do seu oponente e, ao mesmo tempo, tenta facilitar o processo de branqueamento dos componentes vergonhosos e recrimináveis dos seus motivos e das suas acções.

Um outro autor que aborda o conceito de metáfora e as suas implicações no discurso é Fiske (1993). Segundo ele, a metáfora explora ao mesmo tempo a semelhança e a diferença usando as escolhas paradigmáticas que se traduzam em casos de “semelhanças suficientes para ficarem no mesmo paradigma, mas suficientes diferenças para a comparação ter os elementos de necessário contraste” (Fiske, 1993: 126). A perspectiva de Fiske joga assim com os conceitos de sintagma (eixo da frase, portanto horizontal) e paradigma (eixo das escolhas possíveis para cada um dos elementos frásicos, portanto vertical) para explicar a construção das metáforas. O exemplo constante na Figura 11 ajuda a esclarecer esta perspectiva.

Figura 11: Funcionamento da metáfora



Fonte: Adaptado a partir de Fiske (1993: 126)

Talvez o contributo mais importante de Fiske a propósito das metáforas seja a sua chamada de atenção para o carácter insidioso, porque encoberto, de algumas das metáforas que utilizamos no nosso quotidiano. Na sua opinião, o sentido das metáforas do dia-a-dia integra facilmente o «senso comum» da sociedade, tornando-se parte dos pressupostos garantidos. Para este autor, o senso comum “parece natural, mas nunca o é: é sempre arbitrário, sempre socialmente produzido. É pois, por último, ideológico: o poder da classe dominante é parcialmente mantido na medida em que as suas ideias podem ser transformadas no *sensu comum* de todas as classes” (Fiske, 1993: 129).

Um outro autor que se debruçou sobre a questão do uso das metáforas foi House (1986a). Escrevendo a propósito da forma como pensamos a avaliação e sobre a avaliação de programas sociais, House (1986a: 30-31) refere que “a metáfora é essencial para os nossos mais complicados processos de pensamento e uma ferramenta intelectual vital que usamos para compreender o mundo”. Acrescenta este autor que “muito do pensamento avaliativo é metafórico por natureza” (House, 1986a: 42), sendo frequentemente a avaliação conceptualizada como uma estrutura física através do uso de terminologia pertencente ao campo semântico da construção de edifícios, da produção industrial ou das competições desportivas.

Também Ortony (1980: 1) se dedicou a esta temática, considerando que “a cognição é o resultado de uma construção mental”. Refere ainda este autor que o “conhecimento da realidade, quer seja ocasionado pela percepção, linguagem, memória, ou qualquer outra coisa, resulta de um processo em que se vai para além da

informação fornecida. Resulta da interacção dessa informação com o contexto no qual é apresentada, e com o conhecimento pré-existente daquele que percepção essa realidade” (Ortony, 1980: 1). Nesta perspectiva relativista, o mundo objectivo não é directamente acessível. Existem factores que medeiam a relação entre o sujeito e aquilo que ele observa, descreve ou avalia. O carácter interpretativo, subjectivo da relação dos sujeitos com o real assume assim uma importância determinante. O próprio “uso da linguagem é uma actividade essencialmente criativa, bem como a sua compreensão” (Ortony, 1980: 2).

Schön (1980) deu também um importante contributo para perceber as relações entre o discurso metafórico e a forma como nos relacionamos com o mundo. O aspecto primordial do seu trabalho corresponde a um alerta bastante enfático para os pré-juízos subjacentes a muitas das metáforas que usamos na nossa análise da realidade e na definição dos problemas com que nos confrontamos. Este autor considera, nomeadamente, que pensamos de forma metafórica sobre os problemas de política social e defende que deveríamos ter uma noção mais crítica desses pré-juízos implícitos para sermos mais rigorosos e precisos na definição e análise desses mesmos problemas (Schön, 1980: 255). Como metodologia para minorar este problema, Schön advoga que, após assumirmos consciência do uso das metáforas *pré-conceituosas*, deveríamos esmiuçar a sua carga semântica e “examinar a sua adequação ao caso particular” (Schön, 1980: 255). Com efeito, a pertinência do uso da metáfora e, sobretudo, o seu carácter de adjuvante da compreensão da realidade, dependem em muito das características da situação específica em que ela seja usada. Também Lakoff e Johnson (1980: 19) aludem a esta questão quando referem que “nenhuma metáfora pode ser compreendida ou mesmo adequadamente representada independentemente da sua base experiencial”.

As definições e os exemplos apresentados permitirão compreender o papel fundamental da metáfora na linguagem, no pensamento e na acção dos seres humanos. Com efeito, “o nosso sistema conceptual, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff e Johnson, 1980: 3). Aliás, “as metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque há metáforas no sistema conceptual de uma pessoa” (Lakoff e Johnson, 1980: 6). Este

carácter intrínseco, visceral da metáfora funciona ambivalentemente como *ponte* e como *barreira* para aceder ao carácter multidimensional do conhecimento. Rejeitando parcialmente a proposta de Lakoff e Johnson (1980) que tende a considerar que a maior parte de linguagem conceptual é metafórica, Mac Cormac (1985: 69-70) defende que é possível distinguir entre linguagem literal e linguagem metafórica se forem tomados em consideração o contexto e a experiência dos interlocutores. No fundo, este autor introduz uma noção de relativismo na avaliação do valor metafórico ou literal das asserções em função de um contexto cultural e contingencial dos comunicantes que, naturalmente, é variável.

Numa curiosa associação entre a linguística e os computadores, Lawler (1987) identifica três níveis para a utilização e a análise das metáforas: (1) A metáfora como um fenómeno humano cognitivo; (2) Os temas individuais da metáfora (p. ex., Tempo é dinheiro); (3) A instanciação dos temas individuais da metáfora (p. ex, Ele gastou uma hora com aquela tarefa).

Smilowitz (1996) levou a cabo uma investigação no sentido de saber até que ponto há justificação para que sejam usadas com tanta frequência metáforas na interface dos browsers para a internet. O seu interesse decorre do facto de saber que os designers de interface dos programas informáticos em geral usam abundantemente as metáforas no sentido de facilitar a familiarização e o desempenho dos utilizadores. Constatando isso, sabendo que há muito pouca investigação que suporte tal abordagem e tendo consciência de que o facto de ser tecnologicamente possível não assegura uma efectiva vantagem para o utilizador, Smilowitz (1996) procedeu à sua investigação empírica. Foi assim que a autora concluiu que efectivamente há vantagens em utilizar as metáforas para tornar a interface mais amigável para o utilizador e aumentar o seu desempenho. No essencial, Smilowitz (1996) descobriu que os benefícios da utilização das metáforas decorrem da respectiva qualidade. Embora não seja conclusiva quanto aos 'ingredientes' de uma boa metáfora, esta autora conclui que as metáforas integrais (com coerência interna de nível superior) são mais eficazes do que as metáforas compósitas (combinação de metáforas que não estão necessariamente relacionadas umas com as outras, mas que, em conjunto, representam a estrutura do sistema). Para além disso, surpreendentemente, Smilowitz

(1996) descobriu que a vantagem da metáfora aparentemente se manifesta “na linguagem ou terminologia (i.e. nas ‘etiquetas’ de função) num sistema baseado em ícones, e não através dos elementos gráficos”.

4. As organizações segundo Morgan

Conhecendo melhor as potencialidades e os perigos do uso das metáforas, regressemos a Morgan e à sua proposta de ver, compreender e configurar a vida das organizações. Tomando consciência do poder sugestivo e interpretativo dos tropos, Morgan apresenta-nos oito metáforas para analisar as organizações: *máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação, instrumentos de dominação*. O objectivo do autor é estimular uma das competências que ele considera fundamentais na gestão das organizações — a capacidade para “lidar com pontos de vista diversificados” (Morgan, 1996b: 8). Por esse motivo, o leitor é convidado a perspectivar outras metáforas que lhe pareça não estarem previstas na panóplia apresentada por Morgan e constantemente alertado para o facto de que cada uma das metáforas nunca deve ser perspectivada como *one best way* mas apenas como um elemento que tenta facilitar a compreensão de uma realidade extremamente complexa. Nenhuma destas metáforas ou maneiras de ver “nos diz tudo o que há para saber acerca das organizações, mas cada uma delas nos diz algo de único sobre as organizações” (Stohl, 1995: 12). Neste trabalho, ao contrário de Morgan, optámos por etiquetar cada uma das oito metáforas de acordo com as características da genuína metáfora, isto é, sem termo de comparação explícito, por forma a imbricar mais intensamente os dois termos da relação de significado⁹. Advertimos desde já o leitor para o facto de não termos atribuído às oito metáforas o mesmo espaço de análise neste trabalho. Isso resulta do facto de considerarmos algumas metáforas mais importantes do que outras para a compreensão do objecto de estudo em análise na presente investigação.

⁹ Ver página 21 deste trabalho.

4.1. As Organizações são Máquinas

A sua primeira metáfora é *organizações como máquinas*. Nesta perspectiva, as organizações “têm a configuração de máquinas e dos seus empregados espera-se que se comportem como se fossem partes de máquinas” (Morgan, 1996b: 13). As tarefas são atomizadas, especializadas, cronometradas, mecanizadas, sendo até a sua observação e avaliação feitas de modo mecânico (Morgan, 1996b: 13). Espera-se que as organizações funcionem de maneira tão eficiente e previsível quanto as máquinas na perspectiva de uma construção colectiva em que todos dêem o seu contributo específico para a realização de projectos comuns. Neste modelo clássico, a organização é perspectivada como “um todo unificado e coerente, inteiramente estruturado por fins pré-determinados e definidos de uma vez por todas ao serviço dos quais ela se encontra e em relação aos quais ela é de alguma forma totalmente transparente” (Friedberg, 1993: 55). Esta é a concepção de organização que corresponde ao que vulgarmente se designa por científica ou burocrática e tem origem em contributos tão diversificados como os de Frederico I da Prússia com o seu protótipo de organização mecânica, Adam Smith com a sua divisão do trabalho, Max Weber (Weber, 1944, 1982) com a sua teoria da acção racional e a sua administração burocrática, Henri Fayol (1987) com a sua perspectiva administrativa das empresas, Frederick Taylor com o seu papel pioneiro na gestão científica do trabalho e Henry Ford com a sua organização da produção baseada na linha de montagem. A estrutura organizacional mecanicista desenvolvida com os contributos dos autores que acabámos de referir e de muitos outros adapta-se ao funcionamento e à análise de algumas organizações, mas não da generalidade complexa na forma, desempenho e resultados. O objectivo das organizações que funcionam de acordo com esta metáfora mecanicista é racionalizarem as suas operações de forma a maximizarem os resultados da sua laboração. Nesta configuração organizacional, cada um dos elementos da “máquina” sofre um processo de despersonalização e vale apenas pela sua eficácia de execução. É facilmente substituível e deverá preocupar-se com os níveis conceptuais apenas no caso de integrar a equipa de gestão, administração ou concepção. Caso contrário, num processo de desprofissionalização, a sua função é meramente executar da forma mais eficaz

possível as tarefas ou procedimentos que foram pensadas por outros. Com Taylor, por exemplo, pesem embora as suas eventuais boas intenções de humanista à procura de uma paz social durável e o grande impacto que a sua organização científica do trabalho teve e tem ao nível da configuração e do funcionamento de muitas organizações, a verdade é que a sua visão empobrece o potencial humano. Com efeito, Taylor acreditava que “é possível racionalizar o trabalho reduzindo ou suprimindo a iniciativa e a autonomia” (Plane, 2003: 13) do trabalhador. Segundo Banner e Gagné (1995: 26), esta perspectiva pertence ao paradigma da era industrial e tem subjacentes os seguintes sistemas de crenças inter-relacionados: i) adesão à ética Protestante ou ética do trabalho; ii) obediência à autoridade; iii) atitude de separação/prioridade do indivíduo; iv) prevalência do julgamento individual; v) ligação aos resultados quantificáveis ou observáveis; vi) dependência de factores externos (trabalho, relação, estatuto) para a satisfação pessoal. Estamos na presença de um modelo datado que dominou o pensamento científico e gestionário entre os anos 1900 e 1930 do século XX, mas que perdura até aos dias de hoje em modelos mais ou menos ortodoxos da configuração e do funcionamento organizacional. Compreende-se bem esta longevidade se tivermos em conta que este paradigma organizacional corresponde ao desejo de pôr ordem no funcionamento organizacional através da aplicação de regras. Na verdade, é ancestral este desejo de controlar e de tornar eficiente o funcionamento da organização que, neste caso, “é concebida como um enorme mecanismo destinado a produzir bens ou serviços e no qual cada indivíduo é uma roda dentada” (Dortier e Ruano-Borbalan, 1999: 29) que vale em função do contributo que der para o funcionamento desse mecanismo. Nas palavras de Ferreira (2001a: 5), independentemente das diferenças, tanto Taylor como Fayol e Weber tinham um objectivo comum: “compreender, explicar e interpretar as organizações em bases racionais e científicas, de forma a permitir que o pragmatismo da acção individual e colectiva, polarizado na capacidade produtiva dos seres humanos, evoluísse no sentido da eficiência máxima”.

Morgan (1996b: 24-25) apresenta como exemplo paradigmático deste tipo de organizações as cadeias de *fast-food* como a McDonalds e identifica como sua principal limitação a incapacidade para se adaptarem a ambientes instáveis, imprevisíveis e complexos. Toda a concepção desta metáfora se “sustenta no desenvolvimento das

organizações burocráticas (enfatizando a eficiência)” (Banner e Gagné, 1995: 449). Basicamente, as organizações concebidas e perspectivadas como máquinas defrontam-se com os mesmos problemas que as próprias máquinas. Isto é, alterando-se os parâmetros conjunturais de funcionamento, assistindo-se a uma falta de conformidade entre os desígnios da organização e os das pessoas que nela operam ou sendo necessário obter diferentes efeitos da acção dessa organização, há fortes probabilidades de que a sua estrutura claudique. Podemos dizer que as organizações concebidas e funcionando como máquinas possuem uma rigidez que lida bem com a estabilidade ao nível dos *inputs*, do ambiente e dos *outputs*, mas, *introduzindo-se alguma areia na engrenagem*, é necessário usar outras metáforas. Na verdade, os fenómenos de conflitualidade, de desintegração social, de despersonalização, de destruição da criatividade que foram emergindo, demonstraram sem sombra de dúvida que os autores clássicos “descuravam os aspectos sociais e psicológicos que corporizam o comportamento humano nas organizações” (Ferreira, 2001b).

Dito isto, naturalmente que continua a haver espaço para organizações que foram concebidas e que funcionam como máquinas, embora este figurino sirva a um número cada vez menor. Os tempos que correm são fundamentalmente caracterizados pela complexidade e instabilidade. Muitas das organizações, quando não possuem proactividade neste domínio, são forçadas a reconfigurar a sua estrutura e o seu funcionamento se pretendem evitar a entropia ao lidar com a turbulência. Acontece no entanto que, apesar de toda a evolução que foi feita no domínio da investigação organizacional, apesar da evolução da maioria das sociedades para configurações mais democráticas no sentido de uma melhor salvaguarda dos interesses individuais, a metáfora da máquina continua a dominar a configuração e o funcionamento de muitas organizações. Continua também a servir de *lente de análise* para muitos que pretendem perscrutar a vida organizacional e a enformar a arquitectura de muitos programas de acção ou de avaliação em variados domínios sociais. A racionalidade, a eficácia, a eficiência transmitem estabilidade e tornam tudo mais fácil. Assim, não admira que numa espécie de dissonância cognitiva mais ou menos consciente a metáfora da máquina se constitua como uma espécie de mito de eterno retorno no pensamento e na acção das e sobre as organizações. As organizações educativas não se têm conseguido

eximir a este mito de eterno retorno da metáfora mecanicista produtiva e também elas continuam a ser frequentemente configuradas, geridas e avaliadas na facilitante e apaziguante óptica da organização científica do trabalho¹⁰.

¹⁰ Para uma interessante e concisa panorâmica sobre esta questão da escola perspectivada como *empresa-educativa*, veja-se Costa (1996: 31-38).

4.2. As Organizações são Organismos

Nesta perspectiva de adaptabilidade, a segunda metáfora que Morgan nos oferece é a das *organizações como organismos*. Neste caso, a teoria organizacional cria paralelismos intensos com a biologia e assume como alguns dos elementos de maior importância a sobrevivência das organizações através da selecção natural, a sua capacidade de adaptação ao ambiente em que operam e as necessidades das pessoas que as integram. Aliás, se tivermos que eleger um aspecto preponderante da perspectiva das organizações como organismos, até por oposição à perspectiva das organizações como máquinas, esse aspecto é o lado humano das organizações. Partindo desse enfoque, Morgan (1996b: 35-38) integra nesta metáfora perspectivas organizacionais que se foram desenvolvendo a partir de 1920. Apresenta os exemplos dos estudos de Hawthorne, conduzidos por Elton Mayo, a teoria da motivação de Maslow, os trabalhos desenvolvidos por Chris Argyris, Frederick Herzberg, Douglas McGregor e investigadores do Instituto Tavistock de Relações Humanas. A sua abordagem centra-se em casos de teorias e investigações que basicamente permitiram um muito maior investimento nas pessoas no sentido de obter delas mais rendimento através da satisfação das suas necessidades, sobretudo as de nível mais elevado e sem custos adicionais para as organizações. Morgan recorre com esta metáfora propostas teóricas como a abordagem das relações humanas, a análise sistémica, a teoria da contingência e a abordagem ecológica. Estas abordagens, de uma maneira geral, para além de enfatizarem a importância da face humana das organizações, atribuem especial relevo à harmonia e flexibilidade com que as organizações se devem relacionar com os respectivos ambientes em que se movem. Desenvolvimentos posteriores ao nível da teoria da contingência vieram demonstrar que o carácter adaptativo, que deveria pautar a actuação das organizações ao lidarem com os ambientes em que se inserem, conviria que fosse estendido ao interior dessas mesmas organizações. Isto é, também dentro das organizações, deveriam ser utilizados diferentes estilos de organização em função das características específicas dos ambientes de cada uma das suas sub-unidades (Morgan, 1996b: 49). Fica claro que a flexibilidade, o carácter adaptativo joga nesta metáfora um papel preponderante e é considerado o passaporte

para a sobrevivência organizacional. Fica também claro que não existe aqui um fundamentalismo teórico-conceitual. As teorias inseridas por Morgan nesta metáfora, globalmente consideradas, perspectivam as organizações de acordo com um *continuum* em cujos topos se inscrevem o carácter mecanicista e o carácter orgânico das organizações. Admite-se portanto que, para além de a diferentes tipos de organizações e de ambientes se adaptarem melhor diferentes modelos organizacionais, no interior de cada uma das organizações existam diferentes modelos organizacionais. Tudo depende das características específicas dessas sub-unidades organizacionais e dos respectivos sub-ambientes em que operam (Morgan, 1996b: 45-50). Morgan apresenta ainda nesta metáfora a abordagem ecológica e refere que, com ela, o factor crítico da sobrevivência organizacional deixa de ser o carácter adaptativo e passa a ser o ambiente. É este que determina, num processo de selecção natural tipicamente darwiniano, quais são as organizações mais robustas e que, portanto, sobrevivem às mais fracas (Morgan, 1996b: 60-61). Esta é a posição de teóricos ecológicos cuja perspectiva Morgan designa por abordagem ecológica-populacional. No entanto, uma outra corrente ecológica organizacional considera que as organizações, sobretudo se estabelecerem pactos com congéneres que operem no mesmo ambiente, podem configurar esse mesmo ambiente de maneira a que ele lhes seja favorável (Morgan, 1996b: 64-66). Trata-se da abordagem que Morgan designa por ecologia organizacional e que coloca a ênfase do sucesso organizacional face a ambientes desfavoráveis na colaboração entre organizações com objectivos, mesmo que conjunturalmente, comuns. No âmbito desta metáfora das organizações perspectivadas como organismos e como uma espécie de *upgrade* da abordagem ecológica-populacional, Morgan (1996b: 390-391) refere também o neo-institucionalismo pelo facto de este atribuir uma grande importância aos contextos históricos e sociais e às dimensões política e cultural para uma melhor compreensão das organizações.

Embora reconhecendo o enorme contributo dado pelas diferentes teorias e abordagens envolvidas nesta metáfora para a compreensão e a condução das organizações, Morgan (1996b: 69-71) não se coíbe de lhe apontar algumas limitações. Considera ele que esta perspectiva nos leva a ver as organizações e os respectivos ambientes como se eles fossem tão concretos e objectivos quanto aquilo que acontece

na biologia. Para além disso, pensa também que a abordagem das organizações como organismos menoriza a capacidade dessas organizações e dos seus membros para configurarem os respectivos futuros. Julga ainda que a assunção da unidade funcional é uma falácia quando aplicada às organizações. Isto é, muitas vezes, a vida organizacional não se caracteriza por unidade, harmonia e ausência de conflito. Por último, Morgan aponta o perigo de que esta abordagem se transforme numa ideologia em que “as pessoas se tornem recursos a ser desenvolvidos em vez de seres humanos valorizados pelo seu valor intrínseco e encorajados a escolher e configurar o seu próprio futuro” (Morgan, 1996b: 71). Por sua vez, Robbins (1990: 10) previne para o carácter imperfeito desta metáfora visto que, ao contrário dos seres humanos, as organizações não estão predestinadas a morrer. Acrescentaríamos nós que, por inerência, não existem metáforas perfeitas. Como já vimos, o objectivo da utilização das metáforas neste âmbito é apenas abrir *janelas de oportunidade* sobre a realidade organizacional.

4.3. As Organizações são Cérebros

A terceira metáfora que Morgan nos propõe é a das *organizações como cérebros*. A propósito do cérebro, apesar de extraordinários avanços conhecidos essencialmente pela comunidade científica sobre a sua configuração e funcionamento, o comum dos cidadãos tem a representação de que pouco se sabe sobre esse órgão tão determinante. Falando na sua qualidade de neurocientista, Jean-Pierre Changeux (Changeux e Ricoeur, 2001: 81) aborda a questão da complexidade do cérebro humano referindo que “o nosso sistema nervoso é composto por entidades celulares discretas, os neurónios, que formam uma rede descontínua. Estes neurónios só podem comunicar por intermédio de sinapses¹¹. Há cerca de mil milhões por milímetro cúbico! Não tomamos suficientemente em conta esta complexidade porque não a vemos a olho nu quando examinamos um cérebro. É microscópica, visível essencialmente com o microscópio electrónico. Cada sinapse tem aproximadamente o tamanho de uma bactéria. A compreensão da organização funcional do cérebro passa pelo estudo anatómico das conexões estabelecidas entre células nervosas individuais. Este universo é de uma extraordinária riqueza. Melhor ainda, não é exactamente o mesmo em todos os indivíduos”.

Depois de fazer uma digressão por domínios tão variados como a psicologia, fisiologia, robótica e filosofia que continuam a procurar compreender melhor o funcionamento do cérebro humano, Morgan apresenta três perspectivas organizacionais que inclui nesta metáfora *cerebral*. Trata-se dos *cérebros de processamento de informação*, dos *sistemas de aprendizagem complexa* e dos *sistemas holográficos que combinam características centralizadas e descentralizadas* (Morgan, 1996b: 78). Quanto ao primeiro caso, conhecido originalmente como abordagem de tomada de decisão, Morgan refere os exemplos fundadores de Herbert Simon e James March. Simon colocou a ênfase da sua abordagem numa perspectiva demasiado racional, analítica, redutora do processamento de informação e resolução de problemas (Morgan, 1996b: 80). Com a evolução a que hoje assistimos no domínio das redes informáticas virtuais, do processamento da informação e das organizações quase virtuais, apercebemo-nos

¹¹ Sinapse é “um ponto de contacto próximo entre neurónio e neurónio, ou entre neurónios e outras células” (Maturana e Varela, 1988: 156).

de quão redutora era a perspectiva de Herbert Simon. Por sua vez, James March procurou “compreender os aspectos fluidos e informais das organizações” (Morgan, 1996b: 80) e também ele usou metáforas que melhor pudessem traduzir as suas análises. March, na sua tentativa para encontrar formas alternativas ao modelo racional para compreender o funcionamento das organizações, usou expressões como “*garbage cans*” (caixotes de lixo), “*organized anarchies*” (anarquias organizadas), “*seesaws*” (balouços) e “*camping grounds*” (loais de acampamento).

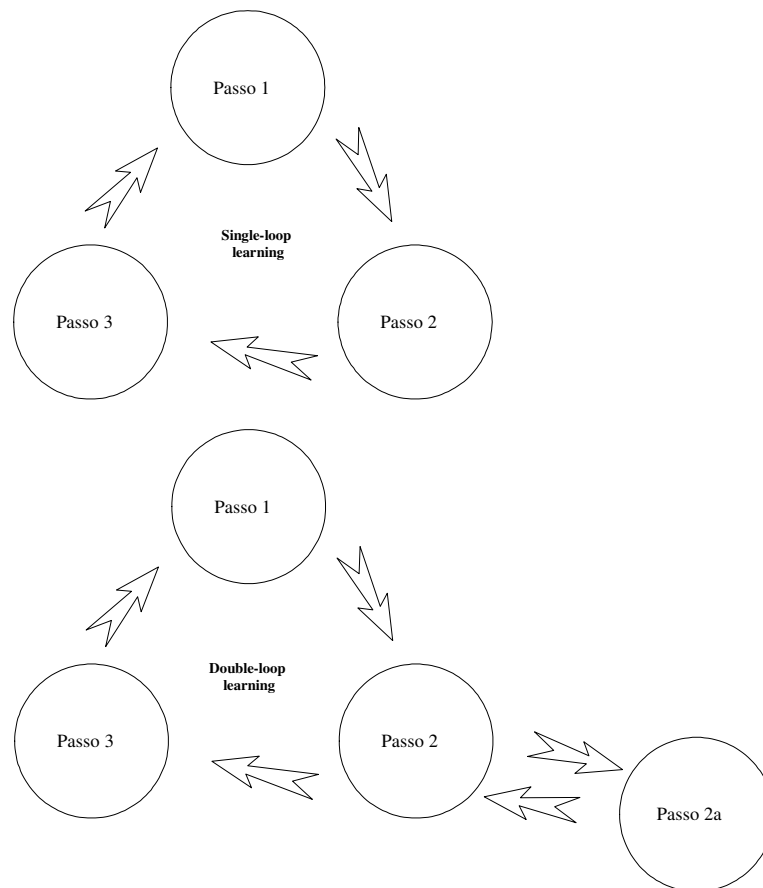
Relativamente aos *sistemas de aprendizagem complexa*, Morgan (1996b: 84-86) refere-se à questão da aprendizagem organizacional e a algumas das abordagens teóricas que tentam desde há décadas criar sistemas, nomeadamente organizacionais, que possuam a capacidade de aprender como o cérebro humano. Situa-se portanto no domínio da inteligência artificial e da cibernética¹² referindo-se a conceitos essenciais destas ciências como a auto-regulação de sistemas por meio de trocas de informação envolvendo *feedback negativo* (detecção de erros e respectiva correcção automática). Warnick (2004: 265-266) menciona esta metáfora do computador, considera mesmo que “a metáfora do *mundo como um sistema computadorizado* é a metáfora definidora dos nossos tempos” e dá alguns exemplos de expressões metafóricas que contaminaram o discurso corrente: a “reprogramação” de pessoas ou a respectiva capacidade para “processar informação”.

Morgan (1997: 291), baseando-se nestas concepções cibernéticas, avança depois para a capacidade de aprendizagem dos sistemas de informação e das organizações. Neste domínio, considera dois níveis de aprendizagem: a «aprendizagem de um laço» (*single loop learning*), também designada por “mudança superficial em que o contexto permanece invariável”, e a «aprendizagem de duplo laço» (*double loop learning*) em que “também o contexto é transformado”. O primeiro tipo de aprendizagem é caracterizado como “a capacidade para detectar e corrigir erros em relação a um determinado conjunto de normas de funcionamento”, ao passo que o segundo tipo de aprendizagem “depende da capacidade para reapreciar a situação através do questionamento da relevância das normas de funcionamento” (Morgan, 1996b: 87). A

¹² Ciência interdisciplinar (informação, comunicação e controlo) desenvolvida por Norbert Wiener a partir dos anos 40 do século XX (Morgan, 1996b: 83).

Figura 12 permite visualizar de uma maneira mais clara as diferenças entre estes dois tipos de aprendizagem.

Figura 12: Single e double loop learning



Passo 2 = a comparação dessa informação com normas de funcionamento.
 Passo 2a = o processo de questionamento sobre a adequação dessas normas de funcionamento.
 Passo 3 = o processo de iniciação de acção apropriada.

Fonte: Baseado em Morgan (1996: 87)

O tratamento da aprendizagem organizacional teve origem fundamentalmente nos trabalhos de Chris Argyris e Donald Shön (1997; 1996) e Peter Senge (1999; 2000) apresentando-se como uma forma de compaginar a configuração e gestão organizacionais com a turbulência e complexidade da sociedade contemporânea¹³. Os avanços no domínio da gestão da informação, da estatística, da informática e de dispositivos de gestão facilitaram e robusteceram o *single-loop learning*. Na verdade, este constitui em si uma ferramenta de gestão considerada indispensável para a

¹³ Para uma abordagem muito interessante sobre esta temática, nomeadamente ao nível dos factores que podem afectar a aprendizagem organizacional e das formas de os ultrapassar, consulte-se Jones (1998: 482-502).

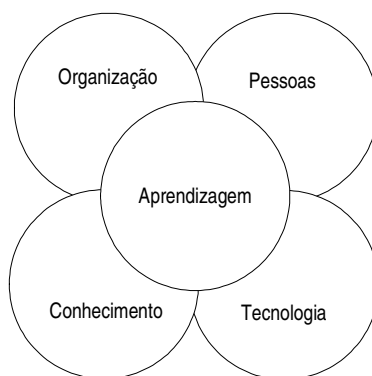
maioria das organizações, mas só está adaptado aos ambientes pouco turbulentos. Em sistemas complexos, esta abordagem é insuficiente. Para além disso, quando os pressupostos, os comportamentos e as normas são inapropriados ou ineficazes para lidar com as mudanças com as quais a organização se confronta, de pouco serve reflectir para os melhorar (Senge, 2000: 94). Já quanto ao *double-loop learning*, aparece mais como um ideal do que uma realidade, sobretudo para as organizações de carácter predominantemente burocrático. O cariz atomizado e hierarquizado da configuração e do funcionamento destas organizações afecta a fluidez da informação e do conhecimento através dos diferentes níveis organizacionais (Morgan, 1996b: 88). O resultado deste processo em que as normas de funcionamento não são objecto de reapreciação e de modificação face a alterações ambientais pode ser o desastre completo para uma organização ou, no mínimo, a sua estagnação. Assim, o que os teóricos do *double loop learning* propõem é que deliberadamente sejam desafiadas as normas, atitudes e assunções da organização através de uma *metareflexão* que corresponderá a pensar sobre a maneira como se pensa (Senge, 2000: 94-95). Trata-se, no fundo, da capacidade para colocar tudo em causa. Ora é compreensível que as organizações, inerentemente necessitadas de referências, de quadros de orientação que lhes transmitam estabilidade, reajam menos bem a processos que introduzam graus elevados de instabilidade e de desconforto nos seus membros. No entanto, é a capacidade para se questionar que permite à organização aprender a aprender (Senge, 2000: 95).

Dixon (1999: 6) define aprendizagem organizacional como sendo “o uso intencional de processos de aprendizagem aos níveis do indivíduo, do grupo e do sistema para continuamente transformar a organização numa direcção que seja crescentemente satisfatória para os seus *stakeholders*¹⁴”.

Juntando-se ao debate sobre esta questão, Marquardt (1996: xiiii-xix) considera que, para se compreender a globalidade complexa da aprendizagem organizacional, deverão ser considerados cinco subsistemas: aprendizagem, organização, pessoas, conhecimento e tecnologia. A Figura 13 permite visualizar este modelo de aprendizagem organizacional.

¹⁴ “Uma pessoa ou um grupo com direitos adquiridos no fenómeno objecto de estudo” (Anderson e Arsenault, [1998] 2002: 256).

Figura 13: Modelo de sistemas de organização aprendente



Fonte: Marquardt (1996: 21)

Neste âmbito, exploraremos apenas o subsistema aprendizagem. Segundo Marquardt, existem quatro tipos não mutuamente exclusivos de aprendizagem organizacional: aprendizagem adaptativa, aprendizagem antecipatória, aprendizagem secundária e aprendizagem activa (Marquardt, 1996: 37).

A aprendizagem adaptativa decorre da experiência ou reflexão do indivíduo ou da organização. De acordo com Marquardt (1996: 38), este processo de aprendizagem realiza-se em quatro etapas: 1) o indivíduo ou a organização desenvolvem uma acção para atingir um determinado objectivo; 2) a acção produz determinado efeito; 3) o efeito é comparado com o objectivo; 4) a modificação da acção referida em 1 ou uma nova acção é desencadeada tendo em conta o efeito referido em 2 e avaliado em 3. Dentro deste tipo de aprendizagem alojam-se o *single-loop learning* e o *double-loop learning*. O primeiro coloca a ênfase na detecção e correcção de erros e procura obter soluções para os problemas mais imediatos. O segundo é mais profundo, questionando o próprio sistema, as suas normas, estruturas, acções e resultados (Marquardt, 1996: 38).

A aprendizagem antecipatória tem um carácter estocástico no sentido da reflexão baseada na antecipação de cenários. Através de uma visão que permita avaliar as várias oportunidades futuras, é possível preparar a acção mais adequada para atingir o sucesso pessoal ou organizacional (Marquardt, 1996: 38).

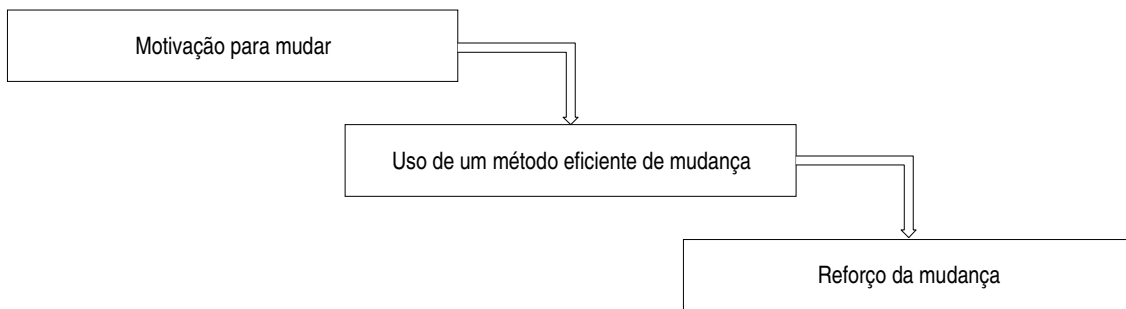
A aprendizagem secundária “ocorre quando a organização aprende a partir da reflexão crítica sobre as suas assunções tidas como verdadeiras” (Marquardt, 1996: 39).

Este tipo de aprendizagem permite à organização incluir nas suas práticas de aprendizagem todo o resultado da monitorização das boas e menos boas práticas anteriores. No fundo é um processo de reflexão capaz de subverter, se necessário for, princípios basilares da acção anterior. O enfoque é colocado na capacidade crítica desocultante e não na conformidade entorpecedora.

Por fim, a aprendizagem activa implica que as pessoas dediquem o tempo e a energia necessários “para aprender a aprender e para pensar de forma crítica” (Marquardt, 1996: 39-40). O objectivo é desenvolver nas pessoas das organizações as competências e os conhecimentos para resolverem problemas com os quais não estão familiarizadas a partir de abordagens inovadoras, provocando dessa forma a própria mudança organizacional (Marquardt, 1996: 40). Uma das teorias mais fecundas no domínio da aprendizagem é a da *aprendizagem experiencial* (Kolb, 1984). Nesta perspectiva, a aprendizagem é concebida como “o processo através do qual o conhecimento é criado por via da transformação da experiência” (Kolb, 1984: 38). A aprendizagem experiencial enfatiza as seguintes dimensões: (1) concebe-se como um processo e não como resultados; (2) constitui-se como um processo contínuo baseado na experiência; (3) exige a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialecticamente opostos; (4) consiste num processo holístico de adaptação ao mundo; (5) envolve transacções entre a pessoa e o ambiente; (6) assume-se como um processo de criação de conhecimento (Kolb, 1984: 26-37).

A temática da mudança está intimamente ligada com a aprendizagem organizacional e é impossível falar de uma sem referir a outra. Tosi, Rizzo e Carroll (1995: 546) embrenham-se nesta temática e propõem um conjunto de três etapas fundamentais (Figura 14) para obter sucesso em processos de mudança: (1) motivação para a mudança; (2) uso de um método eficiente de mudança; (3) reforço da mudança.

Figura 14: Etapas essenciais num processo de mudança



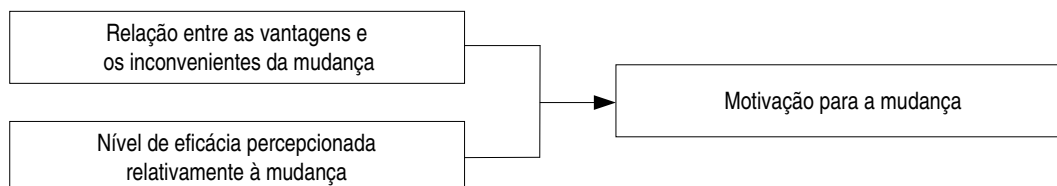
Fonte: Adaptado a partir de Tosi, Rizzo e Carroll, 1995: 547

De acordo com o pensamento destes autores, antes de iniciar um processo de mudança é necessário saber se aqueles que têm por missão levá-lo a cabo possuem o nível de motivação suficiente. A bondade dos propósitos da mudança e a qualidade dos seus processos não são condições suficientes para gerar o envolvimento dos actores que é suposto implementarem essa mesma mudança. Antes de mais é indispensável que, na perspectiva de quem vai implementar a mudança, as vantagens desse processo e os respectivos resultados esperados se sobreponham às desvantagens previstas (Tosi *et al.*, 1995: 546). Para isso, não basta dizer às pessoas que assim é. Torna-se indispensável que elas pensem e sintam que o esforço de mudança as beneficiará directamente, ou terá um impacto positivo em elementos que caibam no espectro do seu altruísmo. Para que isto aconteça, há óbvias vantagens em usar processos de antecipação da panóplia de cenários de forma a evidenciar que os benefícios resultantes da mudança são superiores a deixar ficar tudo na mesma. Em síntese, as pessoas têm de acreditar que vale a pena mudar. Este processo de convencimento poderá incluir *ingredientes* que vão muito para além da estrita racionalidade, sem, no entanto, configurarem manipulação. O mais importante, na perspectiva do metamodelo organizacional de Banner e Gagné (1995: 98) é conquistar cada indivíduo para o processo de mudança já que “tendo ocorrido mudança ao nível individual, as entidades combinadas dos indivíduos que constituem uma organização pode permitir mudança ao nível da entidade colectiva”.

O segundo factor determinante da motivação para a mudança é a crença, por parte dos envolvidos, de que “é possível mudar e que o esforço de mudança resultará em sucesso” (Tosi *et al.*, 1995: 546). Para isso, torna-se necessário fazer com que os

protagonistas acreditem nas suas capacidades de concretização de projectos, nomeadamente de mudança organizacional (Figura 15).

Figura 15: Factores determinantes da motivação para a mudança



Fonte: Adaptado a partir de Tosi *et al.* (1995: 546)

Tosi *et al.* (1995: 546) designam essa competência como *auto-eficácia*¹⁵ e, inspirados em Bandura (1982), definem-na como “o grau de convicção de um indivíduo relativamente à sua capacidade para atingir um determinado nível de desempenho ou padrão comportamental”. O sucesso no desempenho de tarefas, na concretização de processos é o factor que mais contribui para o robustecimento da auto-eficácia. Sucesso gera sucesso num processo de retro-alimentação da auto-estima. No entanto, se há a pretensão de construir uma percepção resiliente de auto-eficácia, Bandura (1995: 3) chama a atenção para a necessidade de não transmitir às pessoas a ideia de que o sucesso é fácil. Para robustecer a sua confiança nas suas capacidades é necessário que elas “ultrapassem obstáculos através de um esforço perseverante [...] que as faça emergir mais fortes da adversidade” (Bandura, 1995: 3). Os pressupostos de cada pessoa relativamente aos seus níveis de auto-eficácia, ao contrário do que o modelo racional de tomada de decisão referia, não se constroem numa perspectiva cibernética de escolha em função da análise de todo o conjunto de opções ou cenários possíveis. Como refere Bandura (1995: 23), a percepção que as pessoas têm dos seus níveis de auto-eficácia faz com que elas à partida, e sem grandes preocupações de análises custo-benefício, excluam rapidamente opções que pressupõem não estar ao seu alcance. Por exemplo, numa postura muito pragmática, mas também

¹⁵ Para uma análise deste conceito ao nível do desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos, ver Zimmerman (1995).

extremamente redutora e preconceituosa, as pessoas “nem sequer consideram vocações que pensem estar para além das suas capacidades” (Bandura, 1995: 23-24).

Deal e Kennedy (1982: 59) referem que “as proezas merecem reconhecimento, e o reconhecimento, por sua vez, dá motivação para ainda maiores realizações”. Nesse sentido, a capacidade de persuasão das lideranças do processo, o apoio técnico adequado e atempado, o correcto dimensionamento das tarefas referentes a cada uma das fases do processo e a celebração das pequenas vitórias, constituem elementos fundamentais. Tarefas hercúleas são pouco compatíveis com processos de mudança bem sucedidos, sobretudo nos dias de hoje em sociedades ocidentais que não primam pelo espírito de abnegação.

Depois da motivação, a segunda etapa fundamental num processo de mudança é o uso de um método eficiente para a implementar. Nesse sentido, é necessário saber o que se pretende mudar, qual o tipo e a dimensão do público-alvo do processo de mudança. Por exemplo, o método para provocar mudança de conhecimentos é diferente do método para provocar mudança de competências. Assim como o método adequado para mudar um indivíduo pode revelar-se completamente ineficaz no caso de se pretender mudar um grupo (Tosi *et al.*, 1995: 547).

Finalmente, a terceira etapa fundamental num processo deste tipo é o reforço da mudança através de medidas que façam com que as pessoas envolvidas se sintam recompensadas pelo seu esforço e pelos seus resultados. Para isso, é necessário todo um processo de sustentação, de reforço da crença nas capacidades dos actores e da convicção de que é possível voltar a atingir o sucesso novamente. Frequentemente, isso consegue-se através de elementos imateriais com um forte valor simbólico, difícil de explicar, mas que permitem celebrar as pequenas vitórias. A propósito da celebração das pequenas vitórias, Kouzes e Posner (1990: 260) referem que elas constituem “processos para honrar pessoas e partilhar com elas o doce sabor do sucesso”. Por seu lado, Deal e Kennedy (1982: 59) recordam-nos que “quando alguns críticos admoestaram Napoleão por reinstituir a meramente simbólica e praticamente inútil medalha da Legião de Honra, ele replicou, «Lideram-se os homens com ninharias, não com palavras.»” Na opinião destes autores, embora esta tirada pareça bastante cínica, e até sarcástica, a verdade é que denota uma visão realista da natureza humana. “Tal

como o exército de Napoleão, uma cultura organizacional – e os valores que ela encarna – têm de ser ritualizados e celebrados se é pretendida a sua prosperidade” (Deal e Kennedy, 1982: 59). Através da celebração “cria-se uma interação positiva entre as pessoas, apresentando evidências concretas de que, globalmente consideradas, se interessam umas pelas outras. Saber que não se está sozinho nos seus esforços e que se pode contar com os outros, se for necessário, proporciona a coragem para continuar em momentos de perturbação e de stress” (Kouzes e Posner, 1990: 269). Para além disso, as celebrações são “organizadas para informar e, desse modo, transmitir poder aos que nelas participam. Há um sentimento de família nas celebrações. Embora constituam um momento de diversão, elas também consubstanciam uma forma significativa de lembrar os valores que são celebrados na organização” (Kouzes e Posner, 1990: 263).

As pessoas, mesmo as que têm dificuldade em o admitir, necessitam de reconhecimento, de reforço positivo que as galvanize para as outras tarefas organizacionais. Isso traduz-se em benefícios sinérgicos em domínios extra-organizacionais, mas que acabam também por beneficiar o desempenho dos actores organizacionais num processo de fluxo e refluxo. Se as pessoas envolvidas no processo de mudança não se sentirem, de alguma forma, compensadas pelo seu esforço e pelos resultados atingidos, tenderão a desinvestir do processo, num misto de desmotivação e de desencanto. O pior de tudo é que esses sentimentos, para além dos prejuízos evidentes relativamente ao processo de mudança em curso, tenderão a contribuir para um posicionamento de amargura e de cinismo (Wright, 1999) relativamente a processos de mudança subsequentes nos quais se pretenda envolver as pessoas. É necessário considerar que o fracasso e o retrocesso num dispositivo que vise a mudança têm influências nefastas que vão muito para além do processo em curso. Eles contribuem para a configuração do posicionamento apriorístico das pessoas envolvidas no fiasco. Tal como o sucesso gera sucesso, também o fracasso gera fracasso. Não esqueçamos, no entanto, que também o fracasso pode induzir aprendizagem. Handy (1989: 54-55) fala de uma *capacidade negativa* e refere-se a ela como sendo a competência para lidar com a incerteza, o mistério, a dúvida, o erro e o insucesso “sem se sentir

deprimido ou assustado”. Para este autor, “se não se tenta não se pode obter sucesso, e se se falhar, há sempre outro dia, outra oportunidade” (Handy, 1989: 55).

Apesar das vantagens enunciadas relativamente à celebração das pequenas vitórias individuais e organizacionais, não se pense que tudo e a toda a hora deverá ser motivo de celebração. Se não houver bom-senso, corre-se o risco de banalizar a celebração, esvaziando-a do seu potencial de galvanização individual e grupal. Na óptica de Kouzes e Posner (1990: 260-262), os processos de celebração devem ser consistentes, credíveis, autênticos e enfatizar valores fundamentais da organização.

À primeira vista, a aprendizagem organizacional tem uma conotação inextricavelmente positiva e constitui-se como um factor de desenvolvimento do desempenho organizacional assim como de auto-comprazimento pessoal dos actores da organização. No entanto, os mesmos mecanismos que provocam as melhorias no desempenho organizacional podem limitá-lo. March e Levinthal (1999: 203) referem-se a estes mecanismos como formas de miopia da aprendizagem e identificam três deles: “A primeira forma de miopia é a tendência para ignorar o longo prazo. O curto prazo é privilegiado pela aprendizagem organizacional. Em resultado disso, a sobrevivência a longo prazo é por vezes posta em perigo. A segunda forma de miopia é a tendência para ignorar um cenário mais alargado. A vizinhança mais próxima é privilegiada pela aprendizagem organizacional. Em resultado disso, a sobrevivência de sistemas mais afastados é por vezes posta em causa. A terceira forma de miopia é a tendência para deixar passar os desaires. As lições aprendidas a partir do sucesso são privilegiadas pela aprendizagem organizacional. Em resultado disso, os riscos de falha serão possivelmente subestimados”.

Morgan (1996b: 89), invocando o trabalho de Argyris e Schön, refere também os processos burocráticos de prestação de contas e as «rotinas defensivas», ou «defesas organizacionais», ou ainda «rotinas organizacionais defensivas»¹⁶ desenvolvidas pelas pessoas nas organizações como factores que dificultam ou impedem o *double-loop learning*. Chris Argyris (1974: 314) abordou esta temática mostrando que as «defesas

¹⁶ Estas rotinas organizacionais podem ser definidas como “padrões repetitivos e reconhecíveis de acções interdependentes levadas a cabo por múltiplos actores” (Feldman e Pentland, 2003: 95). À semelhança de outros fenómenos sociais, essas rotinas consistem numa dualidade de *estrutura* (ideia abstracta da rotina) e *execução* ou *desempenho* (desempenhos efectivos da rotina por pessoas específicas, em momentos específicos e em locais específicos) (Feldman e Pentland, 2003: 95).

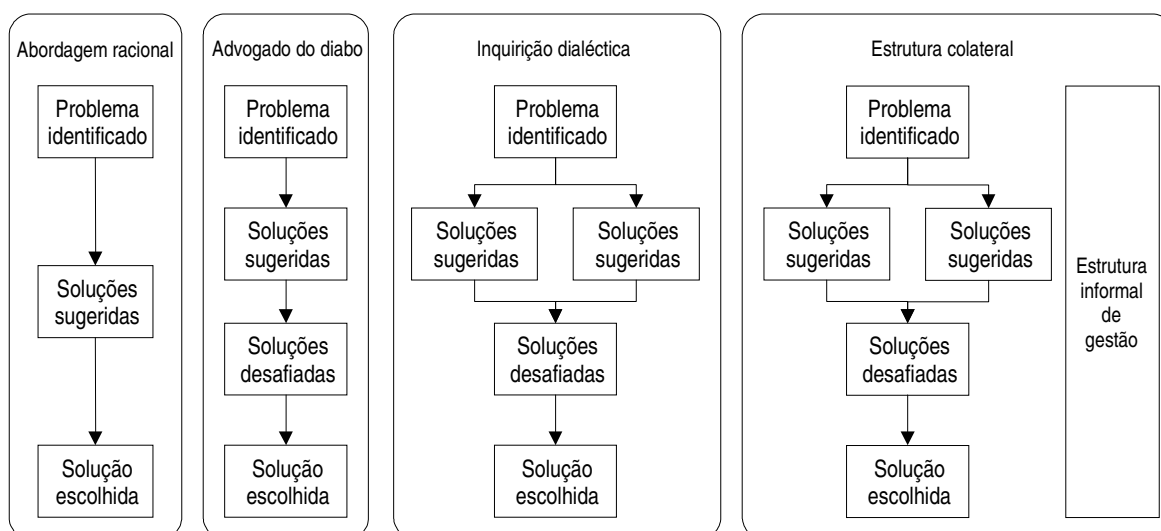
organizacionais» são típicas, embora não exclusivas, dos escalões superiores das organizações com carácter piramidal. Segundo este autor, as «rotinas organizacionais defensivas» são “acções ou práticas que impedem indivíduos ou segmentos da organização de se sentirem embaraçados ou ameaçados” (Argyris, 1990: 25). Embora tenham origem nas rotinas defensivas individuais, as rotinas defensivas organizacionais assumem características específicas: “(1) existem apesar da entrada e saída de indivíduos da organização, (2) indivíduos psicologicamente diferentes usam-nas da mesma maneira, (3) a forma de as aprender é através da socialização, (4) o estímulo para as usar é mais a preocupação e o facto de ser realista do que a ansiedade pessoal” (Argyris, 1997: 164).

O problema são os efeitos colaterais, já que essas defesas “simultaneamente, impedem as pessoas de identificar e de se livrarem das causas do potencial embaraço ou ameaça. As «rotinas organizacionais defensivas» são super-protectoras, de carácter ostracizante e impedem a aprendizagem” (Argyris, 1990: 24). Invocando os seus conhecimentos de Psicologia, Argyris refere que “os seres humanos, quando se confrontam com qualquer assunto que provoque embaraço significativo ou que contenha ameaça, agem de forma a evitar, o melhor que podem, o embaraço ou a ameaça. Para que o processo evasivo surta efeito é preciso que seja disfarçado” (Argyris, 1990: 25). O facto de este tipo de acção ser característico dos seres humanos faz com que integre a vida das organizações e acabe por ser naturalizado devido à frequência do uso. Passa a fazer parte integrante das normas, pelo menos das de estrutura profunda. Parece existir uma distância muito significativa entre aquilo que são os códigos de honra, de deontologia e da mais elementar lisura de procedimentos, por um lado, e a acção dos actores organizacionais, por outro. Fica no ar a ideia da grande importância da hipocrisia nas relações humanas associadas às organizações. Pese embora o facto de a hipocrisia fazer parte das relações humanas em termos globais, desde a mais tenra idade, parece que nas organizações se assiste a uma sinergia talvez devida ao carácter inquestionável da indiscutibilidade desse tipo de rotina defensiva (Argyris, 1990: 29). Muitos dos actores organizacionais vêm estas rotinas como inevitáveis e naturais e acabam por desenvolver uma atitude cínica que por sua vez os arrasta para o pessimismo e para a dúvida (Argyris, 1990: 30-31). Estas

rotinas organizacionais defensivas, embora funcionem sobretudo ao nível profundo, implícito e até não assumido da acção dos actores organizacionais, podem integrar-se numa entidade mais abrangente que se designa por rotinas organizacionais (Feldman e Pentland, 2003). Esse termo genérico inclui “os modelos, as regras, os procedimentos, as convenções, as estratégias e as tecnologias à volta das quais as organizações são construídas e através das quais operam. Também inclui a estrutura de crenças, quadros teóricos, paradigmas, códigos, culturas e conhecimento que sustentam, elaboram e contradizem as rotinas formais” (March e Levitt, 1999: 76). Ora as rotinas, base do comportamento nas organizações, constituem-se mais a partir de “interpretações do passado do que em função de antecipações do futuro” (March e Levitt, 1999: 76). Daí que as experiências passadas em termos pessoais e em termos organizacionais sejam muito importantes para configurar as rotinas organizacionais, nomeadamente as *rotinas defensivas* a que nos referimos com mais detalhe neste trabalho. Como referem March e Levitt (1999: 76), as rotinas organizacionais guardam numa memória colectiva as lições experienciais da história tornando-as acessíveis às organizações e aos respectivos membros através de socialização, educação, imitação, profissionalização e movimento de pessoal.

Como forma de tentar diminuir o poder dos obstáculos que podem colocar-se à aprendizagem organizacional, Jones (1998: 500-501) propõe uma tipologia (Figura 16) que apresenta quatro formas de organizar a tomada de decisão organizacional e que considera como ingredientes desejáveis de boas práticas a este nível: “ouvir os oponentes, experimentar novas soluções, encorajar a diversidade e usar a inquirição dialéctica”.

Figura 16: Formas organizacionais de aprender e tomar decisões



Fonte: Adaptado a partir de Jones (1998: 499-501)

Temos assim as abordagens *racional*, *advogado do diabo*, *inquirição dialéctica* e *estrutura colateral* com uma gradação ascendente relativamente ao potencial para tomadas de decisão com qualidade. No primeiro caso, estamos perante a abordagem tradicional que ainda impera na maior parte das organizações, visto que é a mais fácil, mais barata, mais fácil de controlar/manipular e mais apaziguadora no curto prazo. A segunda estratégia corresponde a uma institucionalização premeditada da divergência através da “atribuição a um gestor ou a uma equipa de gestão do papel de advogado do diabo” (Jones, 1998: 500) a quem cabe o papel de desafiar, de pôr em causa, de questionar pressupostos e estratégias no sentido de aperfeiçoar a tomada de decisão através da convocação de maior diversidade de soluções e de um questionamento sistemático. A terceira estratégia consiste na criação de equipas de tomada de decisão às quais cabe gerar e avaliar cenários alternativos e rumos para a acção organizacional. Cada uma dessas equipas acaba por apresentar a sua melhor proposta às outras equipas e aos gestores de topo. Depois de analisarem e avaliarem em conjunto as maiores virtualidades de cada uma das propostas, “sintetizam um plano final que apresente as melhores possibilidades de sucesso” (Jones, 1998: 500). Finalmente, temos a estrutura colateral que consiste em criar uma estrutura informal de gestão que actua como uma espécie de governo sombra da organização. Desta forma, “os gestores formais sabem que as suas decisões estão a ser avaliadas por outros e habituem-se a

examinar os pressupostos de que se servem para testar alternativas e chegar a uma solução” (Jones, 1998: 501). Parece claro que quanto mais a tomada de decisão organizacional se baseie na diversidade, no questionamento e no alargar da panóplia de possibilidades, maior é a possibilidade de aprendizagem, de sucesso e, consequentemente, de sobrevivência. O desafio está em compaginar esse posicionamento de abertura com a manutenção de níveis de estabilidade comportáveis para a organização e para os seus membros.

4.4. As Organizações são Culturas

A quarta metáfora apresentada por Morgan (1996b) para analisar as organizações é a da *cultura*. De acordo com Stohl (1995: 15), a metáfora cultural perspectiva “a actividade organizada como *linguagem, folclore, cerimónias* e outras práticas sociais que comunicam ideologias fundamentais, valores e crenças. Ver as organizações como culturas enfatiza o significado simbólico das actividades organizacionais”. No entanto, esta realidade não é fácil nem rapidamente reconhecível. Nem é um objecto estático caracterizável com perenidade. Como nos refere Morgan (1996b: 141), a cultura deve “ser entendida como um processo contínuo, proactivo de construção da realidade” através do qual “as pessoas, em conjunto, criam e recriam os mundos em que vivem”. Para poder lobrigar uma determinada cultura organizacional é preciso ter em consideração que as organizações “são na sua essência realidades socialmente construídas que tanto estão nas mentes dos seus membros como nas estruturas, regras e relações concretas” (Morgan, 1996b: 142). Torres (1997: 80) refere-se a esta perspectiva da organização como sendo “uma construção social erigida através das interacções entre os actores”. Por esse motivo, uma abordagem que pretenda conhecer em profundidade ou influenciar uma determinada cultura organizacional terá de desvelar um conjunto muito alargado de características e processos, dos mais mundanos aos mais subtis, de construção da realidade para o respectivo conjunto de actores (Morgan, 1996b: 143).

Demailly (1994: 182-184) considera a cultura organizacional como “um conjunto de valores, representações e crenças partilhadas que se manifestam sob a forma de mitos e rituais” o qual, mais do que “uma característica ou um atributo da organização, constitui a sua quintessência”.

Gomes (2000: 148) considera que “a organização é uma cultura” e que “a cultura é algo de simbólico que identifica a organização e não algo de concreto que ela possui”.

Por sua vez, para Hyatt e Simons (1999: 24), os códigos culturais correspondem aos “símbolos e sistemas de significado que têm uma relevância especial para membros de um determinado grupo ou sociedade”.

Morgan (1996b: 119-120) estabelece no seu livro uma ligação muito clara entre a atribuição de um lugar de destaque à cultura no âmbito da análise e da gestão das organizações e o extraordinário sucesso empresarial e económico do Japão. Com efeito, este misterioso país conseguiu ultrapassar um conjunto muito alargado de constrangimentos – o desgaste e a destruição provocados pela 2ª Guerra Mundial, os diminutos recursos naturais, a reduzida dimensão do território, o excesso de população – e transformar-se numa das economias de topo a nível mundial, tornando-se um paradigma de sucesso e um *case study*. As investigações feitas identificaram a cultura nipónica como mola impulsadora deste extraordinário sucesso. A partir de então, houve um interesse acrescido por parte da comunidade académica internacional no sentido de estudar as características culturais japonesas para descobrir os ingredientes do sucesso do país do sol nascente (Freitas, 1991: XX-XXI). Ao mesmo tempo, desenvolveu-se a sensibilidade e o interesse científico para aprofundar o estudo sobre os cenários culturais de cada um dos países, tentando identificar as características potenciadoras do sucesso e os aspectos que poderiam dificultá-lo. Neste contexto, a palavra cultura significa que “diferentes grupos de pessoas têm diferentes formas de vida” (Morgan, 1996b: 120).

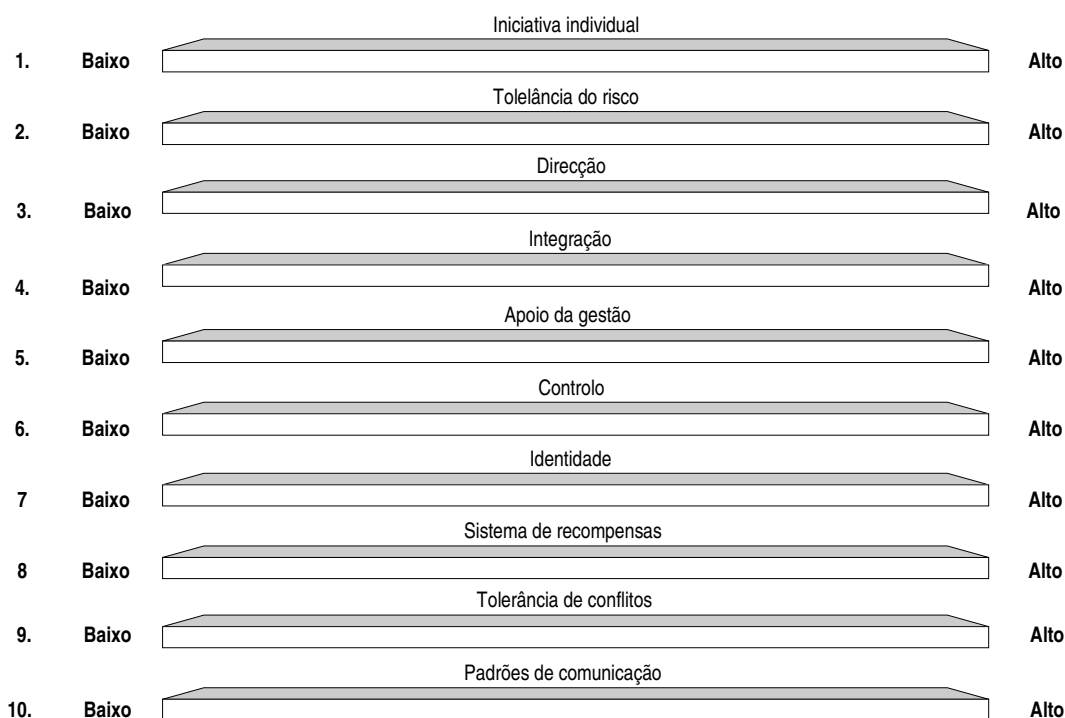
Na opinião de Robbins (1988: 65), a cultura organizacional é “um sistema de significado partilhado” que governa a forma como os membros de uma organização devem comportar-se, dizendo-lhes, nomeadamente, “como é que as coisas devem ser feitas e o que é que é importante”. Como forma de analisar a cultura de uma determinada organização, Robbins (1988: 66; 1990: 439) propõe que esta seja avaliada relativamente a dez características:

1. *“Iniciativa individual*: o grau de responsabilidade, liberdade e independência que os indivíduos têm.
2. *Tolerância do risco*: até que ponto os empregados são encorajados a serem agressivos, inovadores e arrojados.
3. *Direcção*: até que ponto a organização cria objectivos e expectativas de desempenho que sejam claros.
4. *Integração*: até que ponto as unidades no interior da organização são encorajadas a operar de forma coordenada.

5. *Apoio da gestão*: até que ponto os gestores fornecem comunicação clara, assistência e apoio aos seus subordinados.
6. *Controlo*: o número de regras e normas e a dimensão da supervisão directa que são usadas para orientar e controlar o comportamento dos empregados.
7. *Identidade*: até que ponto os membros se identificam com a organização como um todo ou com o seu grupo específico de trabalho ou domínio de especialidade profissional.
8. *Sistema de recompensas*: até que ponto a atribuição de recompensas (i.e., aumentos de salário, promoções) é baseada em critérios de desempenho dos empregados ou na antiguidade, favorecimento, etc.
9. *Tolerância de conflitos*: até que ponto os empregados são encorajados a dirimir abertamente os conflitos e a apresentar de maneira franca as suas críticas.
10. *Padrões de comunicação*: até que ponto as comunicações organizacionais se restringem à hierarquia formal de autoridade”.

Estas características podem ser analisadas e avaliadas adoptando como escala uma perspectiva de *continuum* em cujos extremos se encontram os valores *baixo* e *alto* como pode ver-se na Figura 17.

Figura 17: Características da cultura organizacional



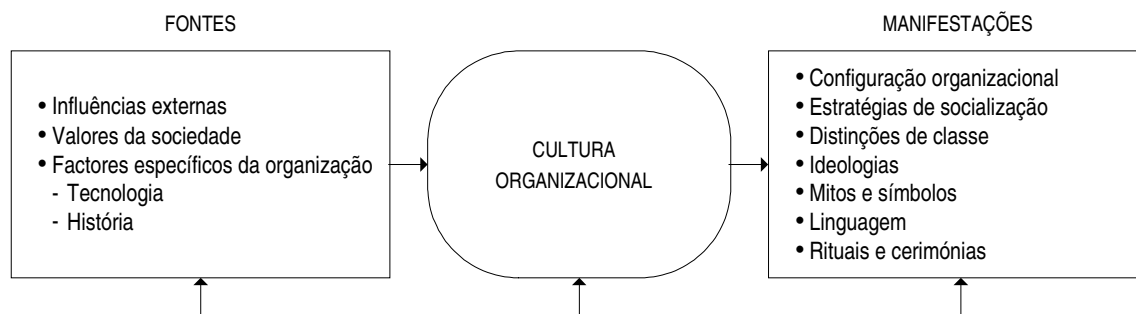
Fonte: Robbins, 1988: 66

Tosi *et al.* (1995: 69) defendem que a cultura se manifesta nas organizações de duas maneiras. Por um lado, “os valores e crenças dos membros emergem a partir do contexto social, ou da cultura nacional, na qual a organização existe. Esses valores determinam se aquilo que eles pensam está certo ou errado bem como as suas preferências relativamente ao trabalho e à forma como querem ser geridos”. Por outro lado, “as organizações têm configurações de valores, ou culturas únicas. A cultura organizacional manifesta-se como um conjunto de rituais, mitos e símbolos que incorporam e transmitem informação importante aos membros”.

Para Tosi *et al.* (1995: 70), a cultura da organização é “o modo padronizado de pensar, sentir e reagir que existe numa organização ou nos seus subsectores. É a «programação mental» única dessa organização, que é um reflexo da sua *personalidade modal*. A *personalidade modal* é o grau de homogeneidade e a força de uma orientação específica da personalidade numa organização. Resulta de quatro factores: (1) as pessoas desenvolvem valores durante a socialização de forma a adaptarem-se ao tipo de organizações na sociedade; (2) os processos de selecção eliminam muitos dos que

não estão em conformidade, e a socialização da organização muda aqueles que aderem para que algum nível de homogeneidade da personalidade se desenvolva em todas as organizações; (3) as recompensas nas organizações reforçam selectivamente alguns comportamentos e atitudes em detrimento de outras; (4) as decisões de promoção tomam normalmente em linha de conta o desempenho e a personalidade dos candidatos”. Esta perspectiva sobre a cultura organizacional pode ser visualizada na Figura 18.

Figura 18: Fontes e manifestações da cultura organizacional



Fonte: Adaptado a partir de Tosi *et al.* (1995: 70)

De acordo com Morgan (1996b: 120-121), as sociedades ocidentais são *sociedades organizacionais* caracterizadas por aquilo que poderíamos designar por *cultura industrial*. Esta cultura engloba um conjunto de rotinas, de conhecimentos profundos e de práticas culturais tendencialmente perspectivadas como adquiridas e com características transnacionais de homogeneização ou isomórficas. No entanto, existem especificidades culturais que variam de país para país e que podem provocar, sobretudo nas culturas reconhecidamente mais avançadas do ponto de vista tecnológico, algum etnocentrismo no sentido de considerar como “normais” as suas práticas e “anormais” aquelas que sejam diferentes (Morgan, 1996b: 126).

Estas diferenças de país para país verificam-se também dentro de cada nação e podemos dizer que, apesar das semelhanças, há uma *impressão digital* específica de cada organização, fazendo com que a sua essencialidade corresponda “tanto à sua cultura colectiva quanto aos mais formais organogramas e códigos de procedimento” (Morgan, 1996b: 132). Se quanto aos aspectos formais não existe grande dificuldade de percepção

e de conhecimento, já quanto à vertente cultural, ela não é facilmente acessível por aqueles que estejam fora da organização, visto que a cultura comungada em diferentes níveis pelos seus membros “desenvolve-se no decurso de interações sociais” (Morgan, 1996b: 137). Se acrescentarmos a estes aspectos todo o conjunto de idiossincrasias, de preconceitos, de historial de vida e sensibilidade de cada um dos membros da organização, é fácil entendermos o cadinho da cultura organizacional e aquilatarmos da extrema complexidade que corresponde à tarefa de o entender. Muitas vezes, os próprios actores organizacionais não conseguem captar mais do que a *sub-cultura*¹⁷ do nível organizacional em que desenvolvem a respectiva actividade. Reflectindo sobre esta questão, Hyatt e Simons (1999: 24) reconhecem que não é fácil revelar os códigos culturais visto que “eles são a acumulação de anos de experiência enraizada em tradições históricas que demoram a ser entendidas”. Importa, por isso, não perder de vista todo o conjunto de “processos (contingentes, provisórios e parciais) que medeiam a construção cultural” (Torres, 2003: 252). A esta complexa trama de variáveis chama Morgan (1996b: 137) um *mosaico cultural* com vários sistemas de valores que criam uma plethora de realidades organizacionais atomizadas que sofrem, entre outros aspectos, o impacto de “género, raça, linguagem, etnicidade, grupos religiosos, socioeconómicos, de amizade e de profissão”. Para além disso, Morgan (1996b: 137-138) chama ainda a atenção para a influência dos diferentes graus de *lealdade* que caracterizam a relação dos diferentes actores com a organização. Nas relações, por vezes pouco claras e mesmo conflitantes, entre as motivações pessoais e as motivações de ordem organizacional, desenvolvem-se frequentemente formas de contra-cultura mais ou menos assumidas que podem influenciar a configuração da cultura organizacional. Por todos os motivos antes enunciados, subscrevemos a rejeição de Torres (2003: 252) a “uma concepção de cultura unidimensional que a remeta para a ordem do *ter*, como se de um objecto de apreensão imediata e mensurável se tratasse”. Claro que esse condicionalismo se constitui como um desafio para a avaliação organizacional contemporânea “limitada por prazos que frequentemente são demasiado curtos para

¹⁷ Segundo González (2003: 178), a “cultura desenvolvida em cada estabelecimento de ensino nem sempre é coerente, coesa e compacta”. Para uma revisão da temática das sub-culturas escolares, ver González (2003: 177-183).

discernir os códigos subjacentes ao governo das acções social e política” (Hyatt e Simons, 1999: 24).

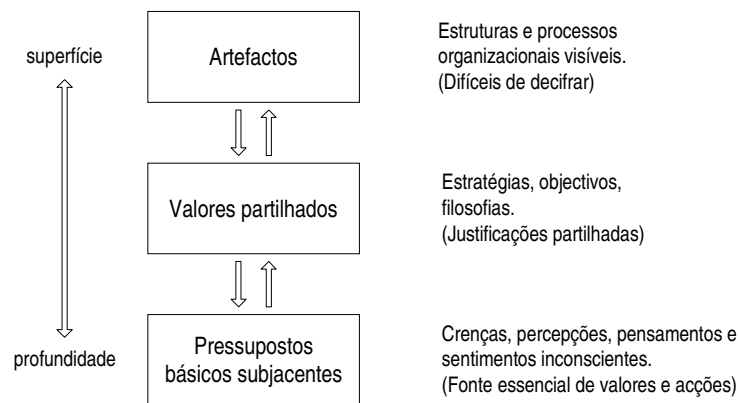
Perante o cenário descrito a propósito da cultura organizacional, parece avisado que a sua abordagem seja *bifocal* no sentido de, ao mesmo tempo que dedica atenção especial à configuração e aos mecanismos dinâmicos de construção da cultura, não esquece os processos “que presidem à produção e reprodução da estabilidade do *status quo* cultural” (Torres, 2003: 254). Entende-se assim que a percepção da cultura organizacional, com o intuito de contribuir para a melhoria desta última, não é facilmente compaginável com abordagens sincrónicas feitas a partir de modelos rígidos e estandardizados. O caminho certo é perspectivar a cultura, de um povo ou de uma organização, não como um elemento fixo e possuidor de características consistentemente definidas, mas sim como algo dinâmico, orgânico e mutável (Hyatt e Simons, 1999: 26).

Schein (1992: 12) define cultura como “um padrão de pressupostos básicos partilhados que o grupo aprendeu à medida que foi resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado a novos membros como sendo a forma correcta de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas”. Esse conjunto de pressupostos básicos, muitos deles em estrutura profunda, funciona como uma espécie de argamassa que permite a manutenção de níveis adequados de coesão entre os membros do grupo ou da organização. Quando esse corpo de elementos com forte carga simbólica é fragilizado, há forte probabilidade de ocorrência de disfunções na harmonia grupal. Nas palavras de Morgan (1996b: 139), “a vida numa determinada cultura decorre naturalmente apenas na medida em que o comportamento dos seus actores esteja em conformidade com regras não escritas. A quebra dessas normas implicará inevitavelmente deitar abaixo a ordeira realidade da vida” e criar perturbação no funcionamento desse grupo ou dessa organização.

Na opinião de Schein (1992: 15), nem todos os conjuntos de pessoas desenvolvem uma cultura própria. Este autor identifica a estabilidade da composição dos membros do grupo e a existência de acontecimentos desafiantes na história do grupo como os elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura

própria constituída por pressupostos partilhados. Esses pressupostos constituem um dos três níveis de cultura que podem ser visualizados na Figura 19.

Figura 19: Níveis de cultura



Fonte: Schein, 1992: 17

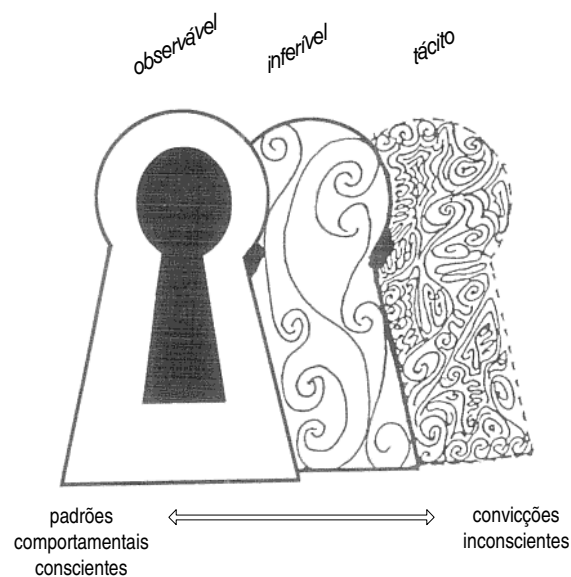
Cada um destes três níveis de cultura corresponde a um grau diferente de visibilidade do fenómeno cultural para o observador. Para Schein (1992: 17-27), os «artefactos¹⁸» incluem os elementos que podem ser vistos, ouvidos e sentidos em presença de uma determinada cultura. Este primeiro nível da cultura “é fácil de observar e muito difícil de decifrar” (Schein, 1992: 18) visto que não existem sistemas classificatórios dos artefactos que permitam afiançar que uma determinada manifestação cultural como a arquitectura organizacional, uma história, um ritual ou uma cerimónia reflectem um determinado significado comum às diferentes culturas. Cada artefacto, embora possua um carácter aparentemente mais concreto do que acontece com os pressupostos básicos subjacentes (González, 2003: 172), carece de entendimento no seio da cultura específica que o origina. Por esse motivo, “é especialmente perigoso tentar inferir os pressupostos profundos apenas a partir dos artefactos, já que essas interpretações serão inevitavelmente projecções dos sentimentos e reacções do observador” (Schein, 1992: 18).

¹⁸ Ott (1989: 24) define artefactos como “os objectos e modelos materiais e imateriais que, com intenção ou sem ela, comunicam informação sobre a tecnologia, crenças, valores, suposições e maneiras de fazer as coisas”. Como exemplos de artefactos materiais, Ott (1989: 24-25) refere relatórios, memorandos internos, brochuras organizacionais, política de «porta aberta», mobiliário, tipo de indumentária; já para exemplos de artefactos imateriais o mesmo autor aponta padrões de comportamento, linguagem organizacional, metáforas, jargão e anedotas.

A análise do observador será influenciada pela sua cultura, pelas suas experiências, pelos seus pré-conceitos. Esses pressupostos do observador, frequentemente inconfessados, determinarão a forte probabilidade do carácter parcial da sua análise. É preciso ter em consideração que o mesmo tipo de artefacto em culturas diferentes poderá ter significados diversos.

Inspirando-se nas contribuições teóricas de Schein (1992) e de outros autores e mesclando-as com as suas experiências no domínio da avaliação com equipas multiculturais, Hyatt e Simons (1999: 27) apresentam uma interessante e ilustrativa metáfora para análise e compreensão dos códigos culturais. Trata-se da *metáfora da fechadura* que pode visualizar-se na Figura 20.

Figura 20: Metáfora da fechadura



Fonte: Inspirado em Hyatt e Simons (1999: 27)

Nesta perspectiva, existem três níveis de complexidade, fluidez e dificuldade de compreensão crescentes. Para abrir esta fechadura é necessário fazer um esforço deliberado no sentido de encontrar a chave que melhor se adapta. Este processo está longe de ser fácil, visto que, normalmente, as convicções inconscientes de cada um de nós são domínios por desbravar. Para além disso, existe dinamismo em cada nível e nas relações que entre eles se estabelecem. Dentro desta linguagem metafórica, Hyatt e

Simons (1999: 39) defendem que quem possui a chave para abrir esta *fechadura* são “aqueles que escolherem expor aquilo que valorizam”. Estamos portanto perante uma perspectiva que, face ao carácter coriáceo e frequentemente indecifrável¹⁹ dos códigos culturais, propõe uma postura de transparência e de desenvolvimento paulatino de um clima de confiança entre os diferentes interlocutores. Mas vejamos então, de acordo com Hyatt e Simons (1999: 27), a que corresponde cada um dos três níveis identificados nesta metáfora da fechadura: “**Nível 1:** No nível observável, existem comportamentos identificáveis que são frequentemente estabelecidos em estruturas, regras e normas que definem as características específicas da maneira de pensar e agir de um grupo ou de uma organização; **Nível 2:** Estes atributos observáveis estão implicados em conjuntos de valores e de atitudes que podem ser inferidos a partir de símbolos, rituais e sinais no interior das organizações ou dos grupos. Nem sempre sabemos exactamente quais são os nossos valores e podemos não ser capazes de os especificar embora esses ‘valores inconscientes’ possam tornar-se manifestos durante o processo de avaliação; **Nível 3:** Por sua vez, esses valores e atitudes inferidos são baseados em convicções tácitas, algumas das quais podem ser inconscientes”.

Para além da metáfora da fechadura, Hyatt e Simons (1999: 28) referem uma outra metáfora, com características que talvez sejam ainda mais adequadas se tivermos em consideração o carácter fluido e de permutas constantes das culturas e dos respectivos códigos. Trata-se da *metáfora oceânica*. Neste caso, “as ondas representam a turbulência das observações de superfície; as águas pouco profundas, os sinais e os símbolos; e as profundezas do oceano, os leitos de rocha onde estão ocultadas as convicções tácitas” (Hyatt e Simons, 1999: 27).

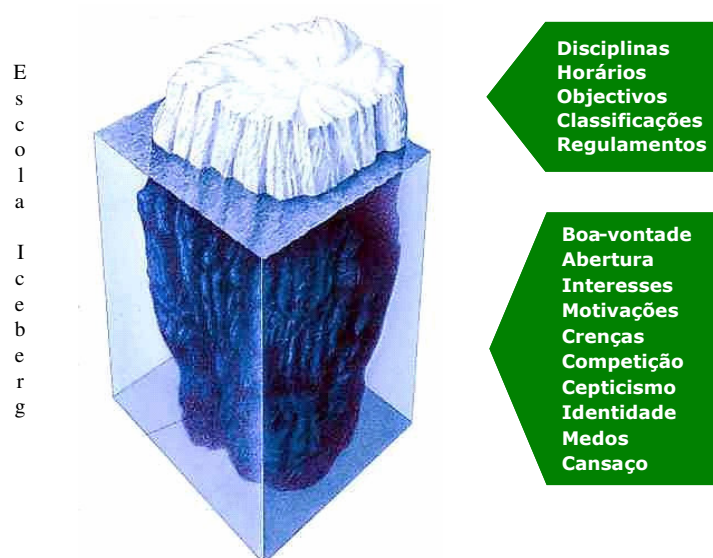
Um sucedâneo da metáfora oceânica é a *metáfora do iceberg* que pode, em função do caso específico que se esteja a analisar, ser ainda mais poderosa e tornar os intervenientes mais alerta para os perigos de não compreender os níveis inferíveis e tácitos da cultura de um determinado grupo ou organização onde ou com o qual se esteja a trabalhar. Assim como o componente submerso do iceberg pode ser fatal para a navegação, também os componentes não observáveis da cultura podem deitar a perder processos organizacionais ao nível da avaliação, da mudança ou do desenvolvimento.

¹⁹ Não esqueçamos que “as fechaduras são feitas para manter as coisas seguras, escondidas ou confidenciais” (Hyatt e Simons, 1999: 39).

Um de dois fenómenos pode ocorrer: ou fica tudo na mesma, e mais se não fez do que desbaratar recursos e frustrar expectativas; ou se obtém um conjunto de efeitos adversos para o grupo ou para a organização.

Viremo-nos agora para a especificidade das organizações educativas no sentido de constatar as similitudes com outros tipos de organização. Na Figura 21 apresentamos um exemplo daquilo que designamos por *escola iceberg* onde ficam patentes alguns exemplos de elementos do nível observável (o que está acima da linha de água) e de elementos dos níveis inferível e tácito (o que está submerso) numa organização escolar.

Figura 21: Metáfora do iceberg



Muito do que se passa numa organização escolar encontra-se imerso, pertence ao domínio do irracional e é dominado pelo conflito potencial, decorrente, muitas vezes, do desconhecimento desses elementos pelos diferentes interlocutores. Ora, como já assinalámos, torna-se imperioso considerar esses aspectos se pretendermos gerir e amenizar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades, as desconfianças e os medos dos actores organizacionais.

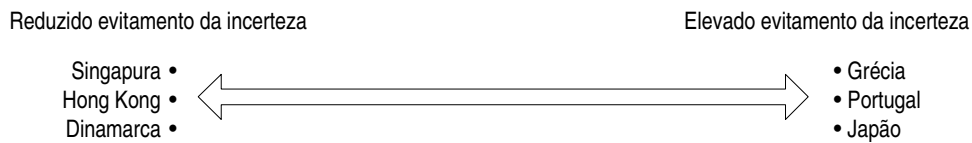
Independentemente da metáfora, imagem ou outra forma de vislumbrar e compreender a intrincada teia de relações dinâmicas de que estão imbuídos os códigos culturais, sem termos uma forma de ler pelo menos uma parte dessa realidade fugidia,

não poderemos entender se o grupo ou a organização sobre a qual estejamos concentrados sofreu alguma mudança ou desenvolvimento. Para isso é necessário tempo, sensibilidade, abertura de espírito e um método flexível.

De acordo com Schein (1992: 20), muitas das soluções para os problemas no interior das organizações são sujeitas a um processo de validação social correspondente à experiência social partilhada da totalidade do grupo ou de sub-grupos. Essa validação social constitui uma forma de apaziguamento e de “redução da incerteza em áreas críticas do funcionamento do grupo” (Schein, 1992: 20). Compreensivelmente, os membros do grupo anseiam por soluções que os ajudem a lidar eficazmente com situações difíceis ou imprevisíveis. No entanto, para que essas soluções passem a integrar o nível indiscutível da panóplia de soluções do grupo, é necessário que dêem duradouramente provas do seu sucesso. Não é pelo facto de uma solução ser apontada e seguida pelos membros do grupo que, genuinamente, ela passa a integrar o nível mais profundo da cultura desse mesmo grupo.

Vem a propósito convocar o trabalho desenvolvido por Hofstede (1980) e citado por Greenberg e Baron (1997: 43) no sentido de conceber um enquadramento conceptual para as dimensões da cultura. Nesse trabalho, Hofstede (1980) categoriza 60 países em relação a quatro dimensões de cultura: (1) individualismo/colectivismo; (2) distância relativamente ao poder; (3) evitamento da incerteza; (4) masculinidade/feminilidade (Greenberg e Baron, 1997: 43). Na Figura 22 pode ver-se uma representação dos resultados de Hofstede (1980) relativamente à componente do *evitamento da incerteza* e poderá constatar-se que Portugal é um dos países onde as pessoas se sentem mais ameaçadas por situações ambíguas, incertas e tentam evitá-las (Greenberg e Baron, 1997: 44). De acordo com esta perspectiva, os portugueses privilegiam a estabilidade e a regularidade, sobretudo em termos de manutenção do emprego.

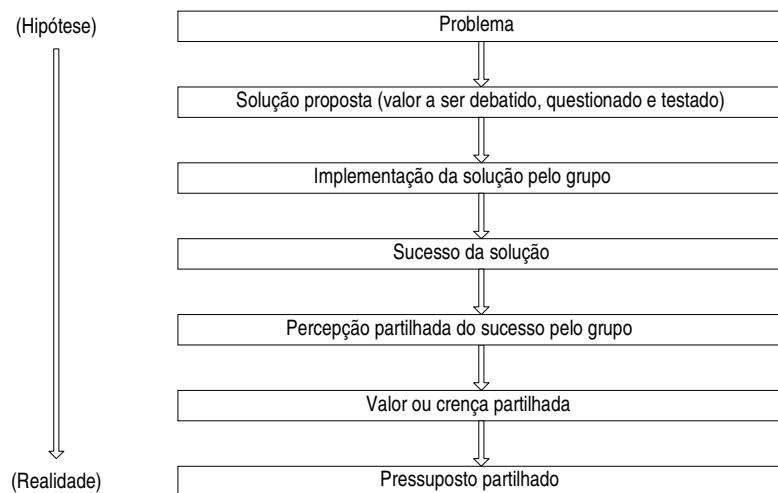
Figura 22: Evitamento da incerteza



Fonte: Adaptado a partir de Greenberg e Baron (1997: 43)

Há, portanto, todo um processo moroso, e frequentemente constituído por avanços e recuos, na consolidação das soluções para o funcionamento dos grupos e para as suas formas de lidar com o ambiente. A esse processo, Schein (1992: 19) chama “transformação cognitiva” (Figura 23).

Figura 23: Processo de transformação cognitiva



Fonte: Schein, 1992: 19-21

Schein (1992: 22) identifica por fim o nível mais profundo da cultura organizacional e chama-lhe «pressupostos partilhados». Estamos perante os elementos implícitos que enformam o comportamento dos actores organizacionais e aos quais Argyris e Schön (1996) chamaram «teorias em uso» ou «teorias em acção». Estes componentes não são postos em causa e integram a estrutura cognitiva dos actores organizacionais na sua qualidade de membros do grupo. Questioná-los corresponderia a ser capaz de realizar o *double-loop learning* de Argyris, mas esse tipo de aprendizagem, como já vimos, desencadeia níveis muito elevados de questionamento e

de ansiedade, normalmente incompatíveis com a necessária estabilidade do desempenho dos indivíduos e da organização a que pertencem (Schein, 1992: 22). Tanto os indivíduos quanto as organizações reagem normalmente de forma negativa aos elementos ou agentes que ponham em causa o *status quo*, a estabilidade. Esta é protectora, reconfortante, mesmo que corresponda a estagnação. Por isso, ao invés de tolerar níveis elevados de ansiedade, tendemos a “compreender os acontecimentos à nossa volta como congruentes com as nossas suposições, mesmo que isso signifique distorcer, negar, projectar, ou, por outras formas, falsificar para nós próprios o que pode acontecer à nossa volta. É neste processo psicológico que a cultura tem a sua maior importância. A cultura como um conjunto de pressupostos básicos define o que merece a nossa atenção, qual o significado das coisas, como reagir emocionalmente ao que acontece e como agir em vários tipos de situações” (Schein, 1992: 22).

Nesta perspectiva, a cultura configura a maneira de sentir e ver o que se passa à nossa volta. É o nosso quadro de referência para análise, interpretação e sensibilidade relativamente aos eventos em que, de forma directa ou indirecta, nos envolvemos. Nesse sentido, possui uma grande sensibilidade e forma uma espécie de auréola protectora do equilíbrio da mente dos seres humanos. Como refere Schein (1992: 23), “a mente humana precisa de estabilidade cognitiva. Portanto, qualquer desafio ou questionamento de um pressuposto básico desencadeará ansiedade e atitudes defensivas. Neste sentido, os pressupostos básicos partilhados que constituem a cultura de um grupo podem ser perspectivados, ao nível individual e grupal, como *mecanismos de defesa* psicológico-cognitivos que permitem ao grupo continuar a funcionar. Reconhecer esta ligação é importante quando se pensa em mudar aspectos da cultura de um grupo, visto que não é mais fácil do que mudar o padrão de mecanismos de defesa de um indivíduo. Tanto num caso como no outro, a solução passa por gerir as grandes quantidades de ansiedade que acompanham qualquer reaprendizagem a este nível”.

Os pressupostos implícitos, inconscientes que aqui se referem são extremamente poderosos no comportamento humano e estão frequentemente ligados a aspectos fundamentais da vida como “a natureza do tempo e do espaço; a natureza humana e as actividades humanas; a natureza da verdade e a forma como se chega a

ela; a forma correcta de o indivíduo e o grupo se relacionarem um com o outro; a importância relativa do trabalho, família e desenvolvimento pessoal; o papel adequado para o homem e para a mulher; a natureza da família” (Schein, 1992: 26).

O desvelar dos pressupostos básicos de uma pessoa ou de uma organização pode constituir uma espécie de *caixa de Pandora*²⁰ para a pessoa ou para a organização. O decifrar dos pressupostos constituintes do carácter essencial poderá desnudar uma realidade nos antípodas do que se imaginava, ou do que convém. Num caso ou no outro, manifesta-se uma vulnerabilidade que pode afectar os actores internos ou a imagem institucional junto dos interlocutores da organização. Estamos perante uma questão muito sensível pois o revelar de aspectos profundos e matriciais da cultura organizacional, os tais pressupostos básicos, poderá fragilizar a sua imagem. Como já vimos, se revelada a profundidade, poderá descobrir-se algo de incómodo, indesejável ou incompatível com a cultura organizacional explícita. Por outro lado, se a imagem transmitida não for fidedigna, isso também poderá afectar negativamente a credibilidade organizacional, tanto a nível interno quanto a nível externo. Finalmente, a cultura das organizações pode ser encarada como um mecanismo para exercer funções de controlo extremamente sofisticadas, devido sobretudo ao seu carácter dissimulado (Freitas, 1991: 129). Motivos mais do que suficientes para espoletar frequentemente mecanismos de defesa explícitos ou velados para evitar a descodificação dos meandros mais inconfessados e inconfessáveis da cultura organizacional. A ignorância própria e/ou alheia pode ser muito apaziguadora.

Estas constatações sobre o carácter complexo e não linear da construção da cultura grupal e organizacional²¹ deveriam fazer-nos repensar seriamente algumas posturas voluntaristas e ingénuas na tentativa de impor soluções externas estandardizadas a grupos heterogéneos sobre os quais se sabe muito pouco. Se

²⁰ Expressão com sentido figurado baseada na mitologia grega. Abrir a Caixa de Pandora significa que uma acção aparentemente benigna pode desencadear um conjunto imprevisível de repercussões negativas.

²¹ Directamente ligado ao conceito de *cultura organizacional*, sobre o qual temos vindo a discurrir, existe o conceito de *memória organizacional* que, segundo Demailly (1994: 190) teve como precursores mais significativos nomes como Argyris e Schön (1978) e Walsh e Ungson (1991). O conceito *memória organizacional* teve como antecedentes as expressões *memória supra-individual* e *memória colectiva* e tem subjacente a noção antropomórfica de que as organizações pensam e recordam-se (Demailly, 1994: 190-191).

tivermos em conta o objecto de estudo específico deste trabalho, poderemos afirmar que o Programa de Avaliação Integrada das Escolas poderá constituir um bom exemplo desse tipo de abordagem que acaba por, aparentemente, não ultrapassar o superficial nível dos artefactos na cultura das organizações. Parece que essa cultura é bastante menos permeável do que aquilo que deixam supor algumas práticas na tentativa de a mudar a partir do exterior.

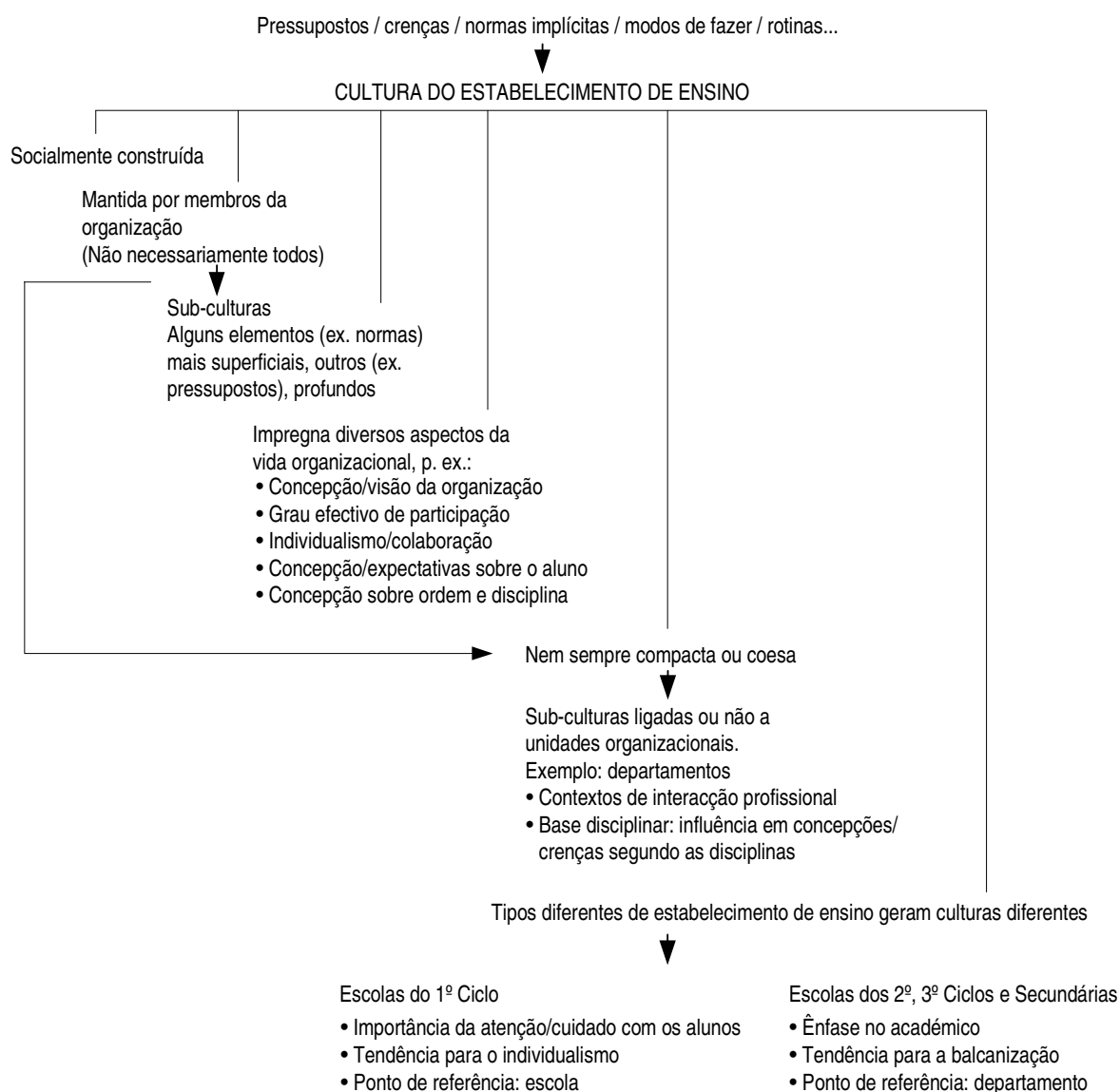
Como temos vindo a referir, cada metáfora é apenas uma forma de ver a realidade organizacional e, portanto, constitui-se inexoravelmente como uma lente redutora. Nenhuma delas poderá servir para abarcar a complexidade organizacional. Nesse sentido, também a metáfora da cultura tem potencialidades e limitações, é simultaneamente uma *forma de ver e de não ver*. Vejamos antes de mais as potencialidades que Morgan (1996b) aponta para esta metáfora: “Uma das grandes vantagens da metáfora da cultura é que chama a atenção para o significado simbólico de quase todos os aspectos da vida organizacional” (Morgan, 1996b: 146) e contribui decisivamente para uma maior sensibilidade e uma maior atenção relativamente ao lado humano da organização. Para além disso, esta metáfora evidencia o modo como as organizações se baseiam em sistemas partilhados de significado que “possam mobilizar os esforços das pessoas na persecução dos fins e objectivos desejados” (Morgan, 1996b: 147). Perspectivando a organização de acordo com a metáfora cultural, cada actor pode consciencializar-se melhor do seu papel e da influência das suas atitudes e acções no contexto organizacional. Torna-se assim mais difícil adoptar processos de desculpabilização do impacto da acção individual na qualidade do funcionamento organizacional. Para além disso, esta metáfora permite ver que os ambientes pessoais e organizacionais acabam por ser extensões das pessoas, no primeiro caso, e dos actores organizacionais, no segundo (Morgan, 1996b: 148). Perspectivar o ambiente como um elemento socialmente construído poderá contribuir para um fortalecimento da organização e para uma noção mais clara de que muito do que esse ambiente lhe reserva se deve às características e à orientação da própria organização. Quer isto dizer que a metáfora da cultura convida as organizações a assumirem um posicionamento mais proactivamente estratégico, não apenas no que respeita aos aspectos internos do seu funcionamento, mas também no que se refere às

suas relações no ambiente mais ou menos alargado em que se move. Muito do que ocorre com as organizações no ambiente em que se movem resulta das suas acções anteriores, ou da inexistência delas (Morgan, 1996b: 149). Por último, a metáfora da cultura facilita a compreensão da mudança organizacional na medida em que convoca factores que, durante muito tempo, foram menosprezados — as imagens, os valores, a cultura, o etos. Sem mudar estes aspectos que se encontram nas mentes dos actores não se podem mudar as organizações (Morgan, 1996b: 149-150). Talvez a mensagem mais importante desta metáfora seja a de que é necessário “construir as organizações a partir das pessoas e não a partir das técnicas” (Morgan, 1996b: 150).

Relativamente às limitações, Morgan (1996b) considera que o *reverso da medalha* da ênfase atribuída à cultura organizacional possa ser uma espécie de *engenharia dos valores* que, através de processos característicos do controlo ideológico, por muito bem intencionados que sejam, acabe por manipular muitos dos actores organizacionais com o fito de criar uma melhor (para quem?) cultura para o sucesso. Por isso, preocupa-o a visão mecanicista e instrumental de muitos dos autores que se têm debruçado sobre a temática da cultura organizacional. Para além disso, ele sabe que a nossa compreensão da realidade organizacional se limita a breves vislumbres “muito mais fragmentados e superficiais do que a realidade em si mesma” (Morgan, 1996b: 151). A configuração *holográfica* da cultura organizacional e o facto de ela estar incorporada nas atitudes e nas abordagens dos membros organizacionais não são compatíveis com uma gestão manipuladora dessa cultura (Morgan, 1996b: 151) que tenha a pretensão de conhecer a teia de ligações entre as múltiplas variáveis.

Preocupada com esta questão das tentativas de manipulação da cultura no contexto das organizações escolares, também González (2001: 165-166) considera que elas poderão consubstanciar estratégias menos visíveis, mas mais perniciosas de controlo ideológico para “assegurar que os estabelecimentos de ensino possuam valores, crenças, concepções nos moldes de uma religião que lhes dê significado e oriente as suas acções”. Na Figura 24 poderá visualizar-se o conjunto de características essenciais da cultura dos estabelecimentos de ensino.

Figura 24: Configuração da cultura dos estabelecimentos de ensino



Fonte: Adaptado a partir de González (2003: 183)

Morgan (1996b: 150-151) chama ainda a atenção para o facto de as tentativas de manipulação da cultura poderem desencadear “resistência, ressentimento, e desconfiança” por parte dos actores organizacionais, tornando a situação eventualmente pior do que antes de ter sido desencadeada a tentativa de *aperfeiçoamento* da cultura organizacional. Por sua vez, Rollinson (2005: 531) adverte para o facto de “o objectivo do controlo cultural ser o controlo dos corações e das mentes” dos subalternos no sentido de eliminar as suas resistências e de os fazer cumulativamente dóceis e empenhados. Esse controlo da cultura organizacional consubstancia-se através do *controlo hegemónico* em que um corpo de elite, cujo poder é

aceite como supremo e infalível, consegue fazer com que os “empregados adotem um conjunto de valores que os levam a acreditar que os gestores e os trabalhadores estão do mesmo lado, puxam na mesma direção e com o fim de atingirem os mesmos objectivos comuns” (Rollinson, 2005: 531).

Também Ott (1989: 196-197) trata esta temática, considerando que o grande desafio para a organização é encontrar um equilíbrio entre a funcionalidade e o carácter apaziguador de sistemas homogêneos de valores e crenças (perspectiva reconfortante no curto-prazo, mas potencialmente geradora de entropia e de descontinuidades relativamente ao ambiente) e a proactividade no sentido da diversificação dos *inputs* (perspectiva de ineficiência potencial no curto-prazo, mas com latente flexibilidade e adaptabilidade no longo-prazo). Os perigos não devem, no entanto, desmobilizar o investimento sério e continuado na criação e na manutenção de uma cultura organizacional que seja profícua para todos os actores envolvidos. Como referem Kouzes e Posner (1990: 270), “para conseguir realizar coisas extraordinárias, é sempre necessário um grupo de pessoas a trabalharem em conjunto, com um desígnio comum, numa atmosfera de confiança e colaboração”. Sem este tipo de cultura, reduzem-se consideravelmente as possibilidades de satisfação dos actores organizacionais e de sucesso organizacional.

A investigação sobre a cultura organizacional especificamente no domínio educativo tem sido cada vez mais intensa. Sobretudo as abordagens que assumem um enfoque mais qualitativo e mais etnográfico reconhecem crescentemente a importância da cultura dos estabelecimentos de ensino para permitir compreender o seu funcionamento e para facilitar os seus processos de mudança. Os conceitos de comunidade educativa, de comunidade escolar, de cultura escolar, de culturas docentes, de clima organizacional, etc. inspiram-se nesse tipo de posicionamento. Num afã para tornar a realidade a este propósito mais legível, algumas correntes e posicionamentos mais tecnocráticos e estandardizados sobre a escola, sua análise e respectivos processos de mudança, consideraram a cultura como mais uma variável a ter em conta, mas encararam-na como um elemento com características de elevada uniformidade e de delimitação rígida. Normalmente, essas correntes inspiram-se em perspectivas importadas do mundo empresarial. Nesse contexto, talvez seja mais

tolerável uma abordagem que interprete como homogêneo algo tão difícil de definir, de delimitar e de compreender como a cultura de uma organização. No entanto, no contexto das organizações educativas, parece-nos um logro tentar seguir por esse caminho. Neste domínio seguimos Navarro (2001: 63) quando refere que “a cultura dos estabelecimentos de ensino não é algo «*uniforme*», está muito longe de parecer-se com uma estrutura «*monolítica*», carece de uniformidade”. Em si mesma, essa pluralidade não é negativa e manifesta tão só a multiplicidade de pontos de vista, de sensibilidades, de influências, de momentos e de sinergias que se criam no relacionamento humano de carácter grupal. O problema reside apenas nas tentativas de simplificação grosseira que só poderão revelar ignorância ou má fé. Na realidade a cultura organizacional é sempre um mosaico dinâmico que se configura e reconfigura. Para se ter uma aproximação a essa realidade, é necessária uma postura de sensibilidade para fenómenos complexos aliada ao estudo atento e adaptado à “especificidade do contexto particular em que a cultura se desenvolve” (Navarro, 2001: 68). Só assim poderemos perceber, por exemplo, que aquilo que é essencial no sucesso de uma organização radica na capacidade dos seus membros e, sobretudo, dos seus líderes para “criar uma percepção partilhada da realidade” (Morgan, 1996b: 145). O maior ou menor grau de atomização dessa percepção e a coerência das acções espoletadas é que constitui o cerne da cultura organizacional e determina o sucesso da organização. A metáfora da cultura, para além das virtualidades já enunciadas, tem o condão de desenvolver a acuidade da nossa análise e a sensibilidade para compreender “o significado simbólico de quase todos os aspectos da vida organizacional” (Morgan, 1996b: 146). Nada é apenas aquilo que parece no nível explícito. As estruturas, os procedimentos, as regras, os rituais, as histórias, têm sempre significados escondidos. Basta dispor de sensibilidade, argúcia e tempo para os identificar. Claro que o conhecimento da perspectiva teórica da metáfora da cultura poderá ajudar muito.

Morgan (1996b: 398), assim como faz na metáfora dos organismos, também no âmbito da metáfora da cultura refere a teoria neo-institucional devido ao seu contributo para o desenvolvimento de uma tradição já iniciada por Durkheim, Weber e Parsons no sentido de estudar as inter-ligações intensas entre as organizações e os respectivos contextos sociais.

4.5. As Organizações são Sistemas Políticos

Como quinta metáfora, Morgan propõe-nos os *sistemas políticos*. Neste caso, ao contrário de outras metáforas que perspectivam as organizações como sistemas funcionalmente integrados, com racionalidade e uma certa univocidade, a metáfora política enfatiza a *diversidade de interesses* e os *objectivos fragmentados*. Na verdade, depois de tantos séculos de reflexão individual e de convivência social, ainda não sabemos se “o homem é por natureza competitivo e agressivo, ou antes uma criatura de boa vontade que se vira para a agressão devido à frustração e às lições do seu ambiente” (Charles Handy, 1985: 223). No entanto, é indiscutível que as tensões relacionais e a conflitualidade são inerentes ao relacionamento humano e à vida organizacional. Desde a fase em que a organização era vista como um *locus* onde imperava a racionalidade do *one best way* à qual era suposto todos se submeterem até à actualidade, muito se alterou na forma de encarar a vida organizacional. Algumas das metáforas actualmente mais usadas remetem-nos para cenários de *arenas políticas* ou de *mercados* ou de *micro-sociedades* reprodutoras das tensões e dos conflitos das sociedades mais alargadas. É como se, paulatinamente, com a evolução da investigação sobre as organizações, tivessem sido *descascadas* as camadas da *cebola* desde a casca de uma *pax* dominada por uma pretensa e conveniente racionalidade até um núcleo que cada vez mais aparece aos nossos olhos conforme a “um conjunto no qual se opõe e se afronta uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência não tem nada de espontâneo, sendo sim o resultado da construção de uma determinada ordem” (Friedberg, 1993: 56). Por esse motivo, Morgan convida-nos a ver as organizações como sistemas intrinsecamente políticos “no sentido em que têm de ser encontradas formas para criar ordem e direcção entre pessoas com interesses potencialmente diferentes e conflituantes” (Morgan, 1996b: 154). Com efeito, no local de trabalho, por vezes, os direitos de cidadania das pessoas e as suas obrigações como trabalhadoras por conta de outrem estão em conflito. Em casos extremos, o único direito democrático que sobra aos empregados é despedirem-se e encontrar um outro emprego (Morgan, 1996b: 153). Neste sentido, a política surge como uma forma de dirimir as diferenças entre os actores para garantir o funcionamento organizacional. O Quadro 3 patenteia as

variedades mais comuns de regime político que podem encontrar-se em diferentes tipos de organizações.

Quadro 3: Organização e modos de regime político

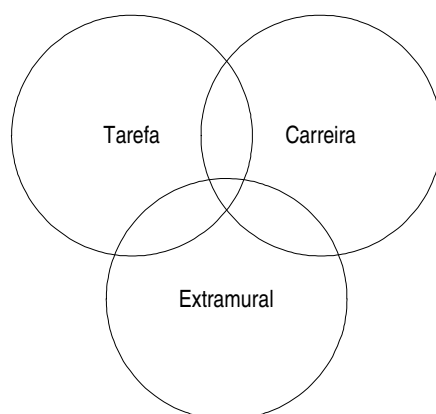
<p>Autocracia: regime absoluto em que o poder é detido por um indivíduo ou por um grupo restrito e é suportado através do controlo dos recursos essenciais, da propriedade e dos direitos de propriedade, da tradição, do carisma e de outras reivindicações de privilégios pessoais.</p>	“Façam assim.”
<p>Burocracia: governação exercida através do uso da palavra escrita, sendo esta a base de um tipo de autoridade racional-legal ou “princípios de direito”.</p>	“É suposto fazermos assim.”
<p>Tecnocracia: governação exercida através do uso do conhecimento, do poder dos peritos e da capacidade para resolver problemas relevantes.</p>	“É melhor fazermos assim.”
<p>Representação Paritária: regime em que as partes em luta pelo poder se aliam numa gestão conjunta de interesses, tal como acontece num governo de coligação ou no corporativismo, cada parte sendo suportada por uma base de poder específica.</p>	
<p>Democracia Representativa: governação exercida através da eleição de delegados que são mandatados para agir em prol do eleitorado ou que detêm o cargo durante um período de tempo específico ou enquanto mantiverem o apoio do eleitorado, tal como acontece numa democracia parlamentar e nas formas de controlo dos empregados ou no controlo dos accionistas na indústria.</p>	“Como devemos fazer?”
<p>Democracia Directa: sistema em que todos têm igual direito à governação e em que todos estão envolvidos no processo de tomada de decisões, tal como acontece em muitas organizações comunitárias tais como cooperativas ou kibbutz. Encoraja a auto-organização como modo privilegiado de organização.</p>	

Fonte: Adaptado a partir de Morgan (1996b: 157 e 160).

Perspectivar as organizações como sistemas políticos permite explorar o significado político de questões como o estilo de liderança, o nível de autonomia, de participação e as relações entre empregador e empregado (Morgan, 1996b: 160). Assim, a perspectiva política das organizações atribui uma importância fundamental às relações humanas no seio da organização e entre esta e o ambiente em que se move. Os equilíbrios de poder, o regateio de influência ou de benesses e as modalidades de gestão de interesses e conflitos assumem-se como alguns dos focos de análise desta abordagem. É esta a perspectiva de Morgan (1996b: 160) que se propõe analisar a política organizacional a partir do tríptico *interesses, conflito e poder*. Na sua opinião, “a política organizacional eclode quando as pessoas pensam de forma diferente e pretendem agir de forma diferente. Esta diversidade cria uma tensão que tem de ser resolvida através de meios políticos” (Morgan, 1996b: 160). Para Morgan (1996b: 161), os interesses correspondem ao conjunto alargado de “objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma

maneira e não de outra”. O posicionamento típico dos seres humanos nas suas relações é caracterizado por atitudes de defesa e ataque que permitam a sustentabilidade ou a melhoria das respectivas posições ou situações (Morgan, 1996b: 161). A interacção humana de todos os tipos, mesmo em contextos e em situações de elevado nível de estruturação, possui carácter político na medida em que tem subjacentes “interesses, intenções, estratégias, mais ou menos conscientes, que geram relações de força e que se ajustam através de negociações e de regateios” (Friedberg, 1993: 17). Neste sentido, as relações sociais correspondem a uma espécie de jogo em que o fim último, mais ou menos desvelado, é egoísta, visando a preservação dos interesses dos actores em presença. Isto, apesar de, por vezes, ser exactamente a capa do altruísmo que disfarça, para os outros e, amiúde, para o próprio, essa concentração de egoísmo auto-protector. Cada indivíduo, no contexto organizacional, vê a sua actuação determinada por um conjunto muito alargado e potencialmente conflituante de interesses. Na Figura 25 pode visualizar-se uma simplificação das relações entre os interesses das esferas da *tarefa*, da *carreira* e do *extramural* (valores pessoais e estilo de vida) num cenário em que os equilíbrios são normalmente instáveis e a racionalidade não é fácil de vislumbrar (Morgan, 1996b: 161-162).

Figura 25: Interesses organizacionais: tarefa, carreira e extramural



Fonte: Morgan (1996b: 162).

Os interesses ligados à *tarefa* correspondem ao trabalho que cada actor organizacional tem de realizar. Os interesses relacionados com a *carreira* referem-se ao conjunto de aspirações e visões de cada indivíduo relativamente ao seu futuro como

profissional, o qual pode ter muito pouco a ver com a tarefa desempenhada nesse momento. Finalmente, os interesses da ordem do *extramural* dizem respeito à personalidade, atitudes, valores, preferências, crenças e compromissos que configuram cada indivíduo em termos sociais e profissionais (Morgan, 1996b: 161). Estes três conjuntos complexos de elementos estabelecem relações de equilíbrio com graus variáveis de estabilidade em função do momento, das sinergias eventualmente criadas entre eles e da relação com os diferentes interlocutores sociais e profissionais. A perspectiva política convida-nos a termos consciência desta realidade complexa em que muitas das variáveis nem sequer são passíveis de influência intra-muros organizacionais. O nível de *investimento* dos diferentes actores em cada um destes conjuntos de interesses influencia a quantidade e qualidade do seu contributo para a vida organizacional. Uma análise que faça tábua rasa destes fenómenos de contornos difusos e equilíbrios instáveis está fragilizada na sua natureza e nos seus resultados. Poderá argumentar-se que é muito difícil descortinar toda essa teia de relações e influências entre os diferentes tipos de interesses que confluem na vida organizacional. É um facto. Mas isso não invalida que seja necessário, pelo menos, ter a consciência de toda essa estrutura profunda do *iceberg* intrinsecamente geradora de tensões entre os interesses das diferentes agendas individuais e a agenda organizacional.

Esta perspectiva sobre as organizações deita por terra o cartesianismo apolíneo das visões tradicionais que consideravam as organizações como sistemas racionais integrados prosseguindo objectivos comuns aos diferentes actores. O que ela nos convida a ver nas organizações são as “redes instáveis de pessoas com interesses divergentes que se juntam para atingir determinados objectivos” (Morgan, 1996b: 166). Essas redes são também designadas como coligações ou grupos de interesses e podem ser constituídas por *stakeholders* internos e externos à organização. A diversidade e a variabilidade da composição das coligações em presença estendem-se também aos respectivos objectivos. Toda essa fragmentação de grupos formais ou informais na organização gerará tensões políticas. Para que a organização possa sobreviver através de um nível mínimo de consenso, torna-se necessário reconhecer a diversidade de interesses e objectivos dos seus membros num processo em que “a negociação e o compromisso se tornam mais importantes do que a racionalidade técnica” e em que as

soluções são frequentemente satisfatórias e não óptimas (Morgan, 1997: 167). Neste processo de conflito de interesses, o regateio é um elemento sempre presente. Estas tensões entre pessoas e entre grupos no interior das organizações são inerentes à vida organizacional. Independentemente das diferentes personalidades, interesses e estilos dos actores em presença, há aspectos complexos da estrutura organizacional, por exemplo ao nível dos conflitos de papéis, que colocam quase inapelavelmente em rota de colisão alguns dos indivíduos ou dos grupos (Morgan, 1996b: 169). Ao contrário do posicionamento maniqueísta em que se considerava o conflito como negativo e obstaculizante ao sucesso, talvez se deva aproveitar o seu contributo para o desempenho organizacional. O conflito também pode ter uma componente estimulante do investimento dos actores na vida organizacional. Para isso, convirá valorizar a componente lúdica do desafio e minimizar a componente de incompatibilidade de carácter entre os actores em presença ou os seus sentimentos negativos.

O componente político da vida organizacional é normalmente considerado um tema tabu. Falar dos motivos privados subjacentes a muitas das decisões organizacionais corresponde a uma quebra de etiqueta só admissível em privado (Morgan, 1996b: 209). Tal situação ainda enfatiza mais a pertinência e a necessidade de olhar com maior acuidade para essa teia de relações escondidas em estrutura profunda ou inconfessada. A metáfora política ajuda a desvelar todo o conjunto de interesses, conflitos e poderes em presença no cenário organizacional. Vislumbra-se assim uma vida organizacional bastante distante dos cânones da racionalidade. Como refere Morgan (1996b: 209), “uma organização abrange muitas racionalidades visto que a racionalidade é sempre baseada em interesses e portanto muda em função do ângulo a partir do qual é perspectivada”. Desta forma, a metáfora política denuncia todo um conjunto de cerimoniais de fachada servidos pela pretensa racionalidade que mais não visam do que disfarçar a tentativa de consecução de agendas políticas individuais ou de coligação. Para uma abordagem pragmática, que rompa com visões ingénuas de um intrínseco investimento sistemático e sustentado por parte dos actores organizacionais na realização de objectivos comuns, as organizações são perspectivadas por esta metáfora como uma coligação de interesses em permanente mutação (Morgan, 1996b: 210).

No panorama investigativo português, Costa (1996: 73) apresenta-nos um conjunto de indicadores que permitem perspectivar a escola como uma «arena política»: “i) a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; ii) os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; iii) a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; iv) os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional; v) as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; vi) interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional”. São claras as características políticas dos estabelecimentos de ensino no sentido de estes consistirem em locais onde se digladiam lógicas e interesses através do uso de margens de poder exercido através de processos de regateio e de defesa de interesses, nem sempre confessados.

4.6. As Organizações são Prisões Psíquicas

A sexta metáfora apresentada por Morgan (1996b) para abordagem às organizações é a das *prisões psíquicas*. Estas prisões podem ser de vários tipos, mas têm em comum o facto de serem processos de auto-castração, frequentemente inconscientes, condicionantes da acção individual e organizacional. Trata-se talvez da metáfora que requer maior despojamento dos cânones, dos processos típicos e da cultura de quem dela pretende servir-se para analisar a vida organizacional. Exige um processo de questionamento intenso de aspectos profundos e insuspeitos da personalidade, muitas vezes com características patológicas. “Esta metáfora junta a ideia de que as organizações são, em última análise, criadas e mantidas por processos conscientes e inconscientes, com a noção de que as pessoas podem acabar por se tornar aprisionadas ou confinadas pelas imagens, ideias, pensamentos e acções que esses processos originaram. A metáfora encoraja-nos a compreender que embora as organizações possam ser realidades socialmente construídas, são-lhes frequentemente atribuídos uma existência e um poder próprios que lhes permitem exercer controlo sobre os seus criadores” (Morgan, 1996b: 215).

Recordando que cada metáfora é uma maneira de ver a realidade e, ao mesmo tempo, oblitera as outras maneiras de ver essa realidade, Morgan (1996b: 219) identifica os modos de pensar e de agir organizacionais como “armadilhas que confinam indivíduos dentro de mundos socialmente construídos e impedem a emergência de outros mundos”.

Referindo-se a esta metáfora, Cano (1998: 152) diz que ela é fundamentalmente marcada pelo inconsciente, tratado por Freud e por Fromm, e pela ideologia, fundamentalmente a partir dos contributos da teoria da alienação marxista e da teoria crítica da escola de Frankfurt.

Segundo Morgan (1996b: 219), há alguns paralelismos entre a metáfora da cultura e a metáfora da prisão psíquica já que a cultura tem algumas das características castradoras da prisão. “A cultura dá-nos o nosso mundo e aprisiona-nos nesse mundo! A metáfora da prisão psíquica alerta-nos para as patologias que podem acompanhar as nossas maneiras de pensar e encoraja-nos a questionar as premissas fundamentais que

regem a nossa actividade quotidiana” (Morgan, 1996b: 219-220). O ramo do saber que sobremaneira alimenta esta metáfora das prisões psíquicas é a psicanálise. Embora existam vários posicionamentos a este propósito, todos eles têm em comum o pressuposto de que “os seres humanos vivem as suas vidas como prisioneiros ou produtos da sua história psíquica individual e colectiva” (Morgan, 1996b: 220).

Baseando-se nos trabalhos de Freud e dos seus seguidores, Morgan (1996b: 224) considera que “houve sempre uma ligação clara entre o nascimento da organização formal e o controlo da sexualidade”. A ordem social e o comportamento «civilizado» exigiam que “a libido fosse controlada” (Morgan, 1996b: 225). Partindo do controlo e da repressão da sexualidade nos conventos medievais até aos comportamentos organizacionais da actualidade, Morgan (1996b: 225-226) reconhece o mérito das teorias freudianas e considera que elas abrem as portas a um novo tipo de teoria da contingência: as organizações são moldadas, para além do seu ambiente, “pelas preocupações inconscientes dos seus membros e pelas forças inconscientes que configuram as sociedades em que elas existem”.

Ainda no âmbito das prisões psíquicas, uma outra perspectiva condicionadora da vida pessoal e organizacional apresentada por Morgan (1996b: 226) tem a ver com a configuração patriarcal da família a funcionar como “uma espécie de prisão conceptual, produzindo e reproduzindo estruturas organizacionais que dão o domínio aos homens e aos valores masculinos tradicionais”. Nesta perspectiva, a “estrutura psíquica de uma família dominada pelo elemento masculino tende a criar um sentimento de impotência acompanhado por um medo e uma dependência da autoridade” (Morgan, 1996b: 227). Admitindo a influência dos diferentes papéis na vida da família como elementos criadores de arquétipos dos papéis na vida social e organizacional, somos convidados a ver as organizações como “extensões inconscientes da vida familiar” (Morgan, 1996b: 227).

Numa outra óptica, as organizações, a criação e o desenvolvimento de cultura são apresentados como formas de atribuir significado à vida humana e de lutar contra a sua transitoriedade. Os seres humanos envolvem-se na criação e manutenção de um conjunto alargado de práticas sociais que lhes permitam uma transcendência da respectiva mortalidade. A cultura, perspectivada como um conjunto articulado de

constructos artificiais tendente a manter uma sensação de realidade resistente e duradoura, cria uma ilusão que conforta e “ajuda a disfarçar o nosso medo inconsciente de que tudo é altamente vulnerável e transitório” (Morgan, 1996b: 228). Assim, os artefactos da cultura são vistos como mecanismos de defesa usados pelas pessoas para apaziguar o medo da morte e para preservar o mito da imortalidade através da manutenção de uma ilusão colectiva de uma rede simbólica em que um conjunto de indivíduos está integrado e que os ajuda a transcender a noção de que a morte de cada um deles está sempre iminente (Morgan, 1996b: 229). Estamos, portanto, perante um mecanismo de defesa que acaba por funcionar como uma espécie de tranquilizante de acção eficaz e quase permanente. Uma espécie de *ópio* que transmite à Humanidade a sensação da inatingível imortalidade. Nesta perspectiva, também as organizações, com a sua perenidade potencial superior à das pessoas, funcionam como uma espécie de âncora entre estas e a vida. Assim sendo, a sobrevivência das organizações é um assunto absolutamente prioritário para os seus membros já que, caso elas morram, claudica a ilusão da invulnerabilidade dos seus elementos humanos (Morgan, 1996b: 229). Podemos então perspectivar as organizações como bóias que ajudam os seres humanos a esquecer a certeza da morte que pode ocorrer a todo o instante. Neste sentido, as organizações funcionariam como elementos de libertação (alienadora) e não de sujeição, como perspectivam, por exemplo, as teorias marxistas.

Morgan (1996b) oferece outras imagens da metáfora das prisões psíquicas e refere que a grande vantagem desta perspectiva é, sobretudo, chamar a nossa atenção para o perigo de que essas dimensões escondidas comprometam, sem que se saiba como e porquê, o sucesso ou até a sobrevivência das organizações (Morgan, 1996b: 244). A metáfora das prisões psíquicas espoleta em nós humildade no sentido em que nos convida a reflectir sobre a natureza mais ou menos imparcial da nossa visão sobre a realidade (Morgan, 1996b: 244). Até que ponto é que essa nossa visão é marcadamente idiossincrática e configurada em função das nossas experiências traumáticas, das nossas crenças, dos medos que nem a nós admitimos? Até que ponto é que essa limitação da nossa perspectiva constitui o principal obstáculo à mudança organizacional benéfica?

A metáfora das prisões psíquicas sensibiliza para o facto de que “frequentemente, as iniciativas de mudança atacam defesas psicológicas inconscientes” (Morgan, 1996b: 246). Forças reprimidas como a agressividade, a inveja, a cobiça, o medo, o ódio e a libido, que se escondem na sombra da racionalidade aparente, institucional, socialmente aceitável, são por via de regra banidas da análise e da gestão das organizações. No entanto, elas existem e podem ter uma influência poderosa nas dinâmicas organizacionais. Ignorar a dimensão humana inconsciente na vida organizacional é contribuir para que os processos de mudança se confinem a uma fina película de *fachada*.

Do conjunto de limitações enunciado por Morgan (1996b: 248-249) para esta metáfora, enfatizamos o perigo potencial de que ela sirva para uma espécie de policiamento das mentes na tentativa de perscrutar a intimidade inconsciente de cada um que permita ajudar a explicar o seu desempenho ao nível organizacional. Assim como muitos tiveram a tentação de configurar e gerir instrumentalmente a cultura organizacional, também há o perigo de que alguns pretendam encontrar formas de manipular e gerir o inconsciente pessoal e organizacional (Morgan, 1996b: 249). No caso desta metáfora, como nas outras, a explicação é sempre parcial e o seu valor fundamental radica no potenciamento do espírito crítico de todos os actores organizacionais. Nas palavras de Morgan (1996b: 245), “ao compreenderem as dimensões escondidas da vida quotidiana, os gestores e os agentes de mudança podem abrir as portas a práticas que respeitem e enfrentem com êxito, de maneiras diferentes, os desafios organizacionais”.

4.7. As Organizações são Fluxos e Transformações

Como sétima metáfora, Morgan (1996b) oferece-nos a da organização como *fluxo e transformação* e integra nela quatro processos que ele designa como *lógicas de mudança*: teoria da autopoiesis, teoria do caos e da complexidade, ideias cibernéticas e mudança como produto de tensões entre opostos (Morgan, 1996b: 252).

A teoria da autopoiesis consiste numa concepção nova da teoria dos sistemas²² desenvolvida por Humberto Maturana e Francisco Varela. Estes dois biólogos chilenos defendem que os sistemas vivos têm a capacidade para se auto-criarem e auto-renovarem através de um sistema fechado e estável de relações cujo objectivo é reproduzir a sua organização e a sua identidade (Morgan, 1996b: 253). Assim, o ambiente ou contexto de um sistema é na realidade uma parte integrante desse sistema e as interacções estabelecidas visam apenas a sua auto-produção. Para Maturana e Varela, um sistema total não tem princípio e fim visto que ele é “um laço fechado de interacção” (Morgan, 1996b: 254). A natureza de autopoiesis dos sistemas significa que existe uma interacção permanente entre os seus vários elementos e, assim sendo, “uma mudança em qualquer elemento pode transformar todos os outros” (Morgan, 1996b: 254). Por esse motivo, cada elemento do sistema, “simultaneamente combina a manutenção de si mesmo com a manutenção dos outros” numa “cadeia circular de interacção” que não pode quebrar-se (Morgan, 1996b: 254). Há aqui uma concepção de funcionamento holístico dos sistemas, em busca da sua unidade (Cano, 1998: 152), de acordo com uma lógica determinada internamente. Maturana e Varela (1988: 169) consideram totalmente errada a metáfora popular que define o sistema nervoso ou o cérebro como dispositivos de *inputs*, processamento e *outputs* de informação. Na opinião destes autores, há que “reconhecer o sistema nervoso como uma unidade definida pelas suas relações internas nas quais as interacções começam a actuar apenas através da modulação das suas dinâmicas estruturais, isto é, como uma unidade com oclusão operacional. Por outras palavras, o sistema nervoso não «colhe informação» a partir do ambiente como frequentemente ouvimos. Pelo contrário, realça um mundo especificando quais os padrões do ambiente que são perturbações e que mudanças as

²² Para uma caracterização da teoria geral dos sistemas, ver, por exemplo, Bertalanffy (1973), Bertrand e Guillemet (1994) e Prigogine e Stengers (1989: 193-197).

[illegible]

²³ Para uma iniciação, em Português, ao pensamento deste autor, sugere-se a leitura da selecção de textos seus feita por João Pissara em *A Improbabilidade da Comunicação* (Luhmann, 1993) ou um texto de Michailakis (2003).

sistemas biológicos funcionam muito mais por auto-organização e enriquecimento dos seus próprios estados internos do que por «instruções» recebidas dos seus ambientes” (Demailly, 1994: 200). Transpondo esta reflexão do comportamento dos sistemas biológicos para os casos do homem e das organizações humanas, parece uma evidência estarmos perante sistemas abertos relativamente aos respectivos ambientes e parcialmente heterónomos. No entanto, Demailly (1994: 200), socorrendo-se de Tabary (1991), refere que o homem é “um sistema comunicando com o seu ambiente externo através de estruturas de interface, nomeadamente os seus receptores sensoriais; os estímulos externos mais não fazem do que activar esses receptores cujos sinais (binários) vão ser tratados por esquemas assimiladores centrais. Será portanto mais exacto dizer que esse sistema comunica consigo mesmo «a propósito» do seu ambiente; aquilo que ele conhece repousa sobre a própria natureza dos sinais e dos esquemas que lhe pertencem: as cores, os odores, os sentimentos e os conhecimentos são construções do sistema”. Neste sistema complexo de tratamento de informação há uma espécie de degenerescência no sentido de que o sujeito se aproprie da *realidade* de acordo com os seus esquemas mentais e a etiquetagem própria da sua linguagem que funcionará como instrumento de intercâmbio de experiências idiossincráticas e de conhecimentos com outros sistemas humanos autónomos (Demailly, 1994: 201). Numa perspectiva que rompe claramente com muitos dos pressupostos arraigados no senso comum e na generalidade do posicionamento científico ao longo de séculos, Demailly (1994: 201) considera que “um sistema autónomo constrói-se a si mesmo (constrói a sua representação daquilo que é e daquilo que faz) ao mesmo tempo que constrói as suas representações do mundo exterior; e faz isso, não a partir de critérios «objectivos» de verdade ou de racionalidade, mas baseado em critérios de coerência interna (congruência das informações acumuladas) e externa (retroacções do ambiente às suas próprias acções). Esse processo de construção exige a selecção de orientações estáveis: o sistema tem necessidade delas a propósito do mundo que o rodeia para construir uma representação coerente desse mundo (o que pode ser a justificação dos rituais e dos mitos que «fixam» uma certa visão do mundo); reciprocamente, tem necessidade dessas orientações a propósito de si mesmo (automatismos, imagem de si) para construir uma imagem coerente do mundo (o que pode ser o ponto de partida da

ciência)”. Esta metáfora constrói-se pois em função de uma dialéctica constante entre o sistema em apreço e o respectivo contexto. Transportando esta metáfora para o domínio organizacional, verificamos que muitas organizações debatem-se com problemas para lidar satisfatoriamente com o respectivo contexto porque perspectivam-se como entidades discretas, embora não se conheçam suficientemente, que têm de “sobreviver *contra* os caprichos do mundo externo, o qual é, muitas vezes, perspectivado como um domínio de ameaça e oportunidade” (Morgan, 1996b: 258-259).

4.8. As Organizações são Sistemas de Dominação

Morgan apresenta-nos, como oitava e última perspectiva, a metáfora dos *sistemas de dominação*. Esta metáfora ilumina “as formas através das quais os interesses do grupo dominante (por exemplo, os empregadores, os homens) são forçosa e discretamente mantidos em sobreposição aos interesses dos menos poderosos” (Stohl, 1995: 17). Ou, nas palavras de Cano (1998: 152), esta metáfora exhibe o lado mais sórdido das organizações modernas como “instrumentos de dominação ao serviço dos mais poderosos”. A essência desta metáfora permite uma maior consciencialização do facto de a estrutura organizacional tender de forma sistemática para privilegiar alguns dos actores organizacionais em detrimento de outros.

Aquilo que Foucault revela é que “por detrás da fachada de eficiência, equidade ou humanidade que envolve as organizações formais de todos os tipos, existem distintas concentrações de poder e conhecimento (McKinlay e Starkey, 1998: 2).

Segundo Burrell (1998: 15), Foucault era “um iconoclasta que sugeriu modos alternativos de pensar”. Nesta linha de pensamento, Boaventura da Sousa Santos (1989: 26), que considera Foucault um crítico moderno e não pós-moderno, ao contrário da opinião corrente, refere que este autor denuncia a ausência de saídas emancipatórias dentro do “regime de verdade” proporcionado pela ciência moderna. Na opinião de Santos (1989: 26), o grande mérito de Foucault foi “ter mostrado as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna, conferindo credibilidade à busca de «regimes de verdade» alternativos, outras formas de conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna”.

Para Burrell (1998: 15), o estilo complicado da prosa de Foucault insere-se numa tradição europeia que, pelo carácter tortuoso da escrita, visa escapar às limitações e constrangimentos do que ele designa por *prosa clara*. É uma referência clara à típica falta de univocidade da escrita europeia académica, e erudita em geral. O seu carácter intrincado contrasta claramente com o estilo típico da América do Norte, muito mais claro e directo.

Burrell (1998: 15-21), embora reconhecendo que o carácter iconoclasta e volúvel de Foucault não facilita categorizações, propõe uma periodização do trabalho do

filósofo francês em três fases: o período arqueológico, o período genealógico e o período ético. No entanto, Burrell concentra a sua atenção nas duas primeiras fases e procura sobretudo enfatizar as características positivas do trabalho de Foucault, nomeadamente no que se refere ao seu contributo para a análise organizacional.

Neste domínio, uma das ideias fundamentais defendidas por Foucault é que “a organização institucional das nossas vidas é total” (Burrell, 1998: 25). As instituições dominam a nossa existência sem que, muitas vezes, nos apercebamos disso e sem tentarmos sequer escapar a esse processo de configuração. Estabelecendo um paralelismo entre a burocracia weberiana e Foucault, Burrell (1998: 26) afirma que “para Weber a vida humana desenrola-se na «gaiola de ferro» da burocracia. Para Foucault, a vida humana é existência dentro de um enquadramento institucional de encarceramento”.

Um outro contributo importante de Foucault corresponde à actualidade do seu pensamento e da sua grande fonte de inspiração, o *Panopticon* de Bentham, no que se refere à vigilância. A óptica do século XVIII foi substituída pelas redes informáticas e pela vigilância electrónica, mas a perspectiva de controlo do privado mantém-se (Burrell, 1998: 26).

Finalmente, Foucault considera que as organizações reflectem e reproduzem uma sociedade disciplinar e que falar acerca dessa realidade tentando classificá-la apenas cataliza o processo de reprodução dessa mesma disciplina (Burrell, 1998: 26). Nessa perspectiva, o conhecimento confina-nos, subjuga-nos à sociedade disciplinar, ao passo que a ignorância, de forma aparentemente paradoxal, nos torna mais livres desse poder disciplinar.

Para Foucault existem dois modos de dominação na História do mundo ocidental: o “tradicional” e o “disciplinar” (Burrell, 1998: 18). Foucault defende que o modo de dominação tradicional, caracterizado por infligir verdadeiros *tratos de polé* para gáudio da população sádica, foi, a partir do século XIX, substituído pelo modo de dominação disciplinar. Este exerce-se através de “técnicas encobertas de disciplina sempre a funcionar em instituições de reclusão das quais a prisão é apenas o caso extremo” (Burrell, 1998: 18-20).

Em Foucault, o poder é “uma rede de relações que estão sistematicamente ligadas umas às outras” (Burrell, 1998: 20).

De acordo com Burrell (1998: 20-21), a concepção de poder apresentada por Michel Foucault vem subverter a concepção tradicional que via o estado como detentor do poder. Nessa perspectiva, há uma espécie de pirâmide de taças de champanhe pela qual *escorre* o poder desde o topo até à base. Opondo-se a isto, Foucault vem defender uma perspectiva segundo a qual se verifica uma distribuição e uma acção capilar do poder, através de formas difusas e sempre em tensão. Por esse motivo, “o modo disciplinar de dominação é tão difuso na sua acção e tão ubíquo na sua localização, que mudar qualquer parte do campo de poder mantém a forma básica inalterada. A disciplina não pode ser simplesmente removida desafiando e derrubando o Estado; ela é parte e parcela da vida quotidiana do indivíduo e do corpo político” (Burrell, 1998: 20-21). É como se estivéssemos na presença de um «vírus» que infecta toda a população sem que a esmagadora maioria dessa mesma população se aperceba sequer do facto de ter desenvolvido a «doença». Este carácter despótico do modo disciplinar de dominação “está instalado no coração, na essência da sociedade contemporânea e afecta o corpo do indivíduo, independentemente da classe a que pertença, até ao mais ínfimo nível” (Burrell, 1998: 21).

Segundo Burrell (1998: 24-25), Foucault apresenta uma análise paradoxal das organizações na medida em que perspectiva todas as organizações como diferentes do ponto de vista da sua estrutura de superfície, mas semelhantes ao nível das suas dinâmicas ocultas.

5. Duas propostas classificatórias das organizações educativas

Embora a proposta classificatória sobre a qual recaiu a nossa escolha tenha sido a de Morgan (1996b), apresentaremos agora sumariamente, a título de exemplo, dois modelos de análise de autores portugueses que tentam classificar especificamente as organizações escolares.

Na sua tese de doutoramento, Lima (1991) apresenta e discute os modelos organizacionais aplicáveis ao estudo da escola como organização. Este autor, com o propósito de construir um quadro conceptual adequado ao seu objecto de estudo, elabora uma síntese a partir das propostas teóricas que considerou mais pertinentes. Tendo como base a proposta de Per-Erik Ellström (1983), em que são identificados os modelos *racional*, *político*, *de sistema social* e *anárquico*, Lima (1991: 53) concentra a sua atenção nos modelos racional e anárquico.

Relativamente ao *modelo político*, no qual Lima (1991: 55) destaca o contributo de Michel Crozier através da sua perspectiva neo-racionalista ou de análise estratégica, parece ser difícil aplicá-lo “ao estudo da escola pública, controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar mais difícil, seja por falta de espaço de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos de socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado” (Lima, 1991: 54).

Quanto ao modelo de *sistema social*, Lima (1991) identifica-o como uma aplicação da teoria dos sistemas e considera que, nesta perspectiva, os processos organizacionais são prioritariamente vistos como fenómenos espontâneos, com carácter adaptativo relativamente ao ambiente, usando o consenso para manter a estabilidade. Este modelo secundariza a proactividade e a intencionalidade da acção organizacional e enfatiza a análise da cultura e do clima organizacionais (Lima, 1991: 55).

No que se refere ao *modelo racional*, ao qual Lima (1991) chama também modelo burocrático, há um enfoque no carácter instrumental da acção das organizações e na morfologia destas. Ao contrário do modelo anterior, aqui a acção das organizações resulta de “uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada” (Lima, 1991: 58). Este autor dedica algumas páginas à descrição

do modelo burocrático, considerado o paradigma do modelo racional, e refere que a burocracia weberiana, quando usada para estudar as escolas, “acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (Lima, 1991: 61).

Por fim, no que diz respeito ao *modelo anárquico*, Lima (1991: 65) considera que este decorre da constatação, fruto de processos investigativos desenvolvidos em vários tipos de organizações, de que a realidade do funcionamento organizacional é muito mais caótica do que rigorosa e sistemática. Segundo este autor, “onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade, isto é, pelo emprego retrospectivo da racionalidade, ou pela racionalidade *a posteriori*, como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões” (Lima, 1991: 65-66). As linhas investigativas que melhor ilustram este modelo são a *anarquia organizada*, onde imperam características como a ambiguidade, a incerteza e a fluidez, e a dos *sistemas debilmente articulados*, marcada pela noção da independência relativa de muitos dos elementos constituintes da organização (Lima, 1991: 70).

No panorama da investigação educacional portuguesa, também Costa (1996) se dedicou com abrangência e profundidade aos diferentes modos de visualizar a escola através do seu trabalho *Imagens Organizacionais da Escola*. Nesta sua publicação, o autor apresenta um “roteiro” assumidamente em construção, subjectivo, temporal e espacialmente datado “pelas várias perspectivas organizacionais através das quais os estabelecimentos de ensino podem ser interpretados e/ou geridos” (Costa, 1996: 7-8). A sua proposta corresponde às imagens organizacionais da escola como *empresa*, *burocracia*, *democracia*, *arena política*, *anarquia* e *cultura*. Para este autor, a concepção da escola como empresa “significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial” (Costa, 1996: 25). No que diz respeito à imagem da escola como burocracia, Costa (1996: 39-53) desenvolve a sua análise baseando-se fundamentalmente nas perspectivas sociológicas de Max Weber sobre as organizações burocráticas. Quanto à escola como

democracia, o seu enquadramento teórico essencial baseia-se nos trabalhos de Dewey e na Teoria das Relações Humanas, perspectivando o modelo de organização escolar, em função de perspectivas mais recentes, com um carácter normativo intenso e atribuindo grande importância à harmonia entre os vários actores através da colegialidade e do consenso (Costa, 1996: 70-71). Já a imagem da escola como arena política assume claramente que a harmonia nem sempre impera nos contextos organizacionais escolares. Nesta perspectiva, as escolas são frequentemente arenas onde se digladiam ou negoceiam actores motivados por interesses conflitantes e que perseguem a manutenção ou o incremento dos seus poderes ou privilégios (Costa, 1996: 73). Para a imagem da escola como anarquia, Costa (1996: 89-92) mobiliza os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza no sentido de reconfigurar a perspectiva do funcionamento organizacional. Reconhece-se que, ao contrário da reconfortante ilusão prevalecente durante décadas, as organizações possuem uma racionalidade limitada e não linear que pode ser iluminada através de teorias de carácter flexível como o *modelo do caixote de lixo*, o *modelo do sistema debilmente articulado* ou a *teoria neo-institucional* ou a *teoria do caos* (Costa, 1996: 94-104). Por último, o autor dedica-se à imagem da escola como cultura a partir fundamentalmente dos contributos teóricos do âmbito da gestão empresarial, da liderança executiva e do movimento das escolas eficazes, domínios onde pululam conceitos como simbolismo, qualidade e excelência (Costa, 1996: 128). Para além destas seis imagens, o autor reconhece também as virtualidades de perspectivas da escola como *fotocópia*, como *prisão* e como *reconstrução* (Costa, 1996: 15) embora lhes consagre um espaço reduzido na sua análise, fundamentalmente por questões de delimitação da sua investigação.

Capítulo II — Controlo e avaliação organizacional das escolas

Neste trabalho assumimos claramente um posicionamento crítico relativamente à avaliação organizacional dos estabelecimentos de ensino como forma disfarçada de exercício do controlo. Note-se que referimos um posicionamento crítico e não um posicionamento de crítica apriorística a essa mesma avaliação. O que nos move neste domínio é a tentativa de desocultação de algumas estratégias, mais ou menos dissimuladas, no sentido de tentar passar a mensagem de que os intentos subjacentes à promoção de processos de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino correspondem prioritariamente a outras coisas que não o controlo do trabalho dos professores e das organizações onde desempenham a respectiva actividade docente com o fito do apaziguamento, do conforto e do conformismo das populações em sentido lato. As avaliações externas de carácter massificado, ao nível de um sistema educativo, visam salvaguardar ou promover políticas ou interesses governamentais que podem não ser coincidentes com os interesses dos estabelecimentos de ensino e dos profissionais de educação que são sujeitos a esses tipos de avaliação. Mantemos, no entanto, alguma crença em que é possível agir de forma diferente e, por isso, na linha de Figueroa (2005: 3), defendemos que as avaliações externas de estabelecimentos de ensino devem ser tecnicamente rigorosas e politicamente orientadas por paradigmas solidários que visem encontrar as soluções mais aptas para ultrapassar as debilidades encontradas. Uma das abordagens avaliativas adequadas à especificidade da educação é a do acompanhamento através da figura do *assessor* ou *amigo crítico* (Durrant, Dunnill

e Clements, 2004: 8-9; Holden, 1997; Leite, 2000; Swaffield, 2002, 2003, 2004) que pode assumir múltiplas configurações. O importante, se genuinamente se pretende contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional ao nível dos estabelecimentos de ensino, é apostar em fórmulas de colaboração entre vários parceiros cujo objectivo não é julgar, mas sim apoiar o crescimento (Figuerola, 2005: 3; Frost e Durrant, 2002; Hopkins, Jackson, West e Terrell, 1997), cujo desafio não é avaliar sumativamente, mas sim “desenvolver uma forma de compromisso recíproco entre as escolas e as comunidades que em si envolva a capacidade não só de as renovar, mas também de as transformar” (Fielding, 2001), cujo repto corresponde a “assumir a avaliação na sociedade como um «ofício público» e a posicionar os avaliadores como administradores dos bens públicos, cuja *principal* tarefa *não* é gerar a reivindicação da verdade imparcial, mas sim desenvolver uma comunidade mais forte, construir uma sociedade melhor” (Greene, 2002: 1).

Movimentos desencadeados nos Estados Unidos da América do Norte, na Austrália, Nova-Zelândia, diversos países europeus e noutros quadrantes geográficos no sentido de um incremento muito significativo de políticas de regulação e de prestação de contas, apontam na essência, com alguns matizes diferenciadores, para um mais eficiente controlo da actividade dos docentes e dos estabelecimentos de ensino. Neave e Vught (1994: 4) consideram que “a regulação pelo governo pode ser descrita como os seus esforços para conduzir as decisões e acções de actores sociais específicos segundo os objectivos que esse governo definiu e usando instrumentos que ele tem à sua disposição”. Normalmente, isto não é assumido pelos promotores das iniciativas. Tal reconhecimento poderia dificultar gravemente a tarefa de realizar esse mesmo controlo. É, portanto, compreensível que os promotores ajam dessa forma. No entanto, em sociedades pretensamente democráticas, não é aceitável que se proceda sem a transparência exigível na relação com os cidadãos. Nomeadamente, na relação com elementos que integram o funcionalismo público, como é o caso dos professores. É essa a posição de Fielding (2001) quando refere que “é necessário contrariar o movimento em direcção ao «estado avaliativo» e reafirmar e re-articular a defesa de um «estado democrático». Num estado avaliativo, o governo torna-se um cliente, em vez de ser o fornecedor de serviços públicos. Tendo estabelecido os padrões que

procura, fiscaliza os fornecedores de serviços através da avaliação do seu desempenho, deste modo indirectamente influenciando e dando forma à «qualidade» do serviço prestado”. Parece ser esta a perspectiva do Ofsted que aposta cada vez mais no *outsourcing* do processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino e dos professores através de empresas privadas²⁴ que se especializam nessa área.

Também neste aspecto a «globalização» se tem manifestado através de influências na Europa de modelos oriundos dos Estados Unidos da América do Norte ou da Austrália. Tradicionalmente, o sistema educativo estatal de cada país viveu num quase monopólio, sem concorrência e sem a possibilidade de realização de *benchmarking* que permitisse detectar eventuais níveis de ineficácia. No entanto, a «globalização» que caracteriza a sociedade actual, também no mundo da educação, vem alterar esse cenário. A qualidade de desempenho dos sistemas educativos é cada vez mais utilizada como bandeira do desenvolvimento e assume-se como motivo de despique entre países. Programas internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) realizam o tal *benchmarking* entre sistemas educativos, países e regiões do globo. Dessa forma, alertam também algumas populações para resultados menos bons dos respectivos sistemas educativos face à concorrência estrangeira. Segundo a Unesco (2004: 2), há dois princípios que caracterizam a maior parte das tentativas para definir a qualidade em educação: “o primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo do aprendente como o maior objectivo explícito de todos os sistemas educativos. Por consequência, o sucesso com que os sistemas atingem esse objectivo é um indicador da respectiva qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no estímulo para o desenvolvimento criativo e emocional”.

²⁴ A título de exemplo, Cambridge Education Limited; Nord Anglia Education plc; Prospects Learning Services Ltd; Tribal Education Limited.

Por outro lado, as sociedades têm evoluído no sentido de uma maior participação dos cidadãos nas decisões que os afectam. Essa acção tem exigido da parte dos governos uma maior transparência relativamente às decisões tomadas. Isso verifica-se, por exemplo, através de uma crescente disponibilização de informação sobre o funcionamento das instituições e sobre a utilização de fundos públicos. Apesar disso, “a confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória” (Barroso, 1999: 130). Quanto mais evoluídas são as sociedades, mais os cidadãos querem participar das decisões. O fenómeno educativo é talvez dos que maior envolvimento de cidadania congrega. Da parte de quem exerce o poder, é necessário que exista sensibilidade para esta questão adoptando uma política alicerçada numa base social de apoio de dimensão crescentemente alargada. Como refere Socknat (2001: 23), “numa sociedade aberta, o ministro da educação já não pode ou deve ser o único a ter autoridade e responsabilidade relativamente ao sistema educativo. Há múltiplas partes interessadas cujos interesses devem ser integrados de formas apropriadas e eficazes no governo e na gestão do sistema”.

Igualmente na Europa, está portanto instalada a crise relativamente à confiança das populações na capacidade do Estado como único ou melhor provedor do serviço educativo. As crises de legitimidade, governabilidade e modelo recenseadas por Barroso (1999: 130-132) ditam uma reconfiguração do papel do Estado no domínio da educação, através, nomeadamente, de uma maior partilha das suas responsabilidades e de alguns recursos com instâncias locais e com o sector privado. No entanto, em Portugal, os processos de descentralização e alargamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino têm sido muito lentos. A este propósito, Barroso (1999: 138) refere que continuam a dar-se “pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias”.

Apesar da heterogeneidade, os sistemas educativos europeus têm vindo a funcionar predominantemente no quadro da intervenção estatal. No entanto, as sucessivas crises económicas, o desenvolvimento proactivo da cidadania e a crescente massa crítica do sector privado têm provocado algumas mudanças neste cenário.

Face à incapacidade para, com menos recursos, gerir sistemas educativos cada vez mais complexos que atingem maiores e mais heterogéneas camadas da população, os governos europeus têm aberto caminho ao sector privado. Este movimento de abertura às lógicas de mercado processa-se de forma biunívoca: por vezes é o Estado que tenta captar o interesse dos privados devido às suas dificuldades para continuar, sozinho, a prover todos os serviços educativos aos cidadãos; outras vezes são os privados que reclamam para si certas franjas do mercado educativo que se lhes afiguram mais rentáveis.

Os aspectos que enumerámos fazem com que estejam na ordem do dia diferentes formas de aperfeiçoar o desempenho dos sistemas educativos tendo em vista também uma melhoria do desempenho das economias dos países. Uma dessas vias é a articulação de esforços entre o sector estatal e o sector privado. Morlaix (2001: 9) propõe isso mesmo através de um sistema que eventualmente usaria um modelo predominantemente público para os níveis educativos iniciais e um modelo essencialmente privado para os níveis educativos terminais.

Independentemente da solução a adoptar, parece que o Estado deverá continuar a desempenhar um papel estratégico no quadro do sistema educativo caso se pretenda manter uma plataforma comum de valores ligados, nomeadamente, à herança cultural de cada povo e à respectiva identidade nacional. Para tal, o Estado deverá, entre outras coisas, assegurar um conjunto de fins para o processo educativo e o correspondente controlo (Lundgren, 2001: 31).

1. Modos de regulação

Nos últimos anos, temos assistido à emergência de *estados reguladores* cujas manifestações se têm diferenciado tanto em termos dos modos de governo quanto na diversificação das arenas políticas e das esferas da vida social (Jordana e Levi-Faur, 2004: 1-2). Embora se verifique essa tendência para formas de regulação mais estrita e para sistemas de vigilância cada vez mais insidiosos e com justificações baseadas nas novas ameaças à escala planetária, há uma grande confusão relativamente às intenções, aos modelos a seguir e aos resultados alcançados. Alguns defendem que esta explosão da *sociedade da auditoria*, com os seus *rituais de verificação*, tem subjacente, antes de mais, a intenção de produzir conforto junto das populações perturbadas com a complexidade e a incongruência crescentes nas sociedades actuais. Power (1999: 147) chega mesmo a falar de uma “crescente indústria de produção de conforto” em que, numa subversão da lógica, há uma preocupação maior com a monitorização do fornecimento do serviço do que com o serviço propriamente dito (Bowerman, Raby e Humphrey, 2000: 72). Este movimento político e social pode insidiosamente assumir contornos muito pouco democráticos. Como refere Power (1999: 147), “a sociedade da auditoria é um sintoma dos tempos, por coincidência um *fin de siècle*, em que se abriu um golfo entre os mal pagos que «fazem» e os muito bem pagos que «observam»”. Estes que «observam», têm crescentemente desinvestido de estruturas avaliativas e de métodos baseados nas ciências sociais, com índole mais qualitativa, mas também com um potencial grande de conflito e ambiguidade, para se virarem no sentido da auditoria, “atraente devido à sua aparente objectividade” (Power, 1999: 115). Na realidade, as auditorias, avaliações e inspecções se forem feitas sem controlo político e se forem imparciais, tanto podem “legitimar como deslegitimar quem se encontra no poder, programas em curso ou políticas” (Hanberger, 2002: 7). Daí que o poder tenha um grande cuidado em evitar todos esses processos de escrutínio se não tiver possibilidade de os controlar de perto ou por via remota. Paradoxalmente, esta *sociedade da auditoria* acaba por “colocar-se a si mesmo em perigo devido ao facto de investir demasiado em rituais de verificação frívolos à custa de outras formas de inteligência organizacional” (Power, 1999: 123). Com a proliferação deste tipo de rituais

de fachada, de cosmética pura e simples, as organizações actuais e as sociedades em geral correm sérios riscos de que as auditorias, instrumentos de credibilização, apaziguamento dos receios e robustecimento de imagem, acabem por “esconder o verdadeiro risco” (Power, 1999: 123). Tais rituais de fachada podem ser extremamente úteis no sentido de «varrer o lixo para debaixo do tapete» ou de distrair a atenção dos públicos relativamente a aspectos cruciais ou menos positivos da vida organizacional. Na verdade, o enfoque típico das auditorias é ao nível da externalidade ritualizada que pode não ser substantiva. É a essa situação que Power (1999: 96) alude quando refere que “as auditorias são 'rituais de inspecção racionalizados' que produzem conforto, e portanto legitimidade organizacional, através de estruturas de controlo formal e medidas auditáveis de desempenho. Apesar de serem criados ficheiros de auditorias, serem produzidas listas de verificação e do desempenho ser medido e monitorizado de uma forma cada vez mais detalhada, a auditoria preocupa-se com a forma auditável e não com a substância”. Apesar disso, as auditorias continuam a proliferar. Tal situação poderá explicar-se pela extrema necessidade que as pessoas, a todos os níveis, têm de *certezas*, de *segurança*, de *credibilidade*, de *estabilidade*. Mesmo que seja falível, a auditoria, com o seu pretenso rigor e a sua suposta imparcialidade, ainda funciona como um garante da qualidade ou da honestidade, ou da eficiência. No entanto, a proliferação de instituições e agências dedicadas à auditoria tem provocado alguns impactes inesperados na credibilidade desta solução. Bowerman, Raby e Humphrey (2000: 72) identificam, nomeadamente, “um grau limitado de integração da auditoria; uma falta de visibilidade pública dos resultados obtidos pelas auditorias, o que vem questionar a sua função como uma ferramenta de prestação de contas ao público; e uma falta de clareza relativamente à identidade de quem é e de quem deveria ser o cliente final da auditoria”. Por sua vez, Humphrey e Owen (1998: 3-4) pensam que Power (1999) se serviu inteligentemente da teoria da conspiração no sentido de atrair a atenção relativamente à sua perspectiva sobre a sociedade da auditoria, dizendo no seu livro “a coisa certa, no lugar certo e no tempo certo”. Mas que o sucesso obtido não seria possível se não existisse efectivamente um sentimento alargado de “constrangimento com o crescimento da monitorização e da regulação e um consequente declínio na confiança” (Humphrey e Owen, 1998: 4).

Sem rejeitar a proposta de Power (1999) que aponta para a existência da tal *sociedade da auditoria*, Bowerman, Raby e Humphrey (2000: 71) consideram que a auditoria é apenas um dos aspectos de um cenário mais alargado, mas de evolução rápida, que designam por “sociedade de medida do desempenho” e que inclui também o crescimento da inspeção, dos indicadores de desempenho, das *league tables* e da auto-avaliação. Todas estas medidas constituem formas de tentar atingir um patamar de governação mais eficiente dos recursos, das populações e dos seus desejos. No entanto, a acção governativa reguladora, de acordo com os cânones, está votada ao fracasso de modo congénito. Como referem Rose e Miller (1992: 22), “a imagem sublime de uma máquina reguladora perfeita está na mente dos programadores. [...] Os programas tornam o real complexo, portanto, as soluções para um programa tendem a ser problemas para outro. As coisas, pessoas ou acontecimentos parecem sempre escapar aos conhecimentos que informam os programas governamentais, parecem recusar responder de acordo com a lógica programática que procura governá-los. As tecnologias produzem problemas inesperados, são utilizadas para os fins daqueles que era suposto operarem-nas apenas, são prejudicadas por diminuição de financiamentos, rivalidades profissionais, e pela impossibilidade de produzirem as condições técnicas que as fariam funcionar adequadamente — estatísticas fiáveis, sistemas de comunicação eficientes, cadeias de comando claras, edifícios ergonomicamente concebidos, regulações bem enquadradas, etc.”. Conclui-se assim que, apesar de tantos desejos e esforços nesse sentido, apesar da evolução das teorias da ciência política e das experiências governativas mais variadas, vivemos num mundo que não é programado e que nos surpreende a cada passo. Há uma frustração reinante resultante da discrepância entre, por um lado, aquilo que são as ambições e as promessas de *bom governo*, e, por outro, os resultados mais ou menos estéreis desse exercício. Essa é uma das variáveis da equação de uma crise de confiança nos governos, nas instituições e em algumas classes corporativas que alegadamente grassará nas sociedades ocidentais. Criou-se paulatinamente uma tensão entre o crescimento da *sociedade da incerteza*, de facto, e a desejabilidade da existência de uma *sociedade de confiança* que permita lidar com os níveis crescentes dessa mesma incerteza. Os sistemas de ensino dos países desenvolvidos confrontam-se com essa mesma

situação de tensão visto que, por um lado, têm de “reverenciar a liberdade e o direito de ensinar e de aprender, e, por outro lado, de garantir uma rede que atenda às exigências globais da procura” (Moreira, 2004: 10), sendo essa procura cada vez mais dinâmica e imprevisível. A incapacidade dos sistemas educativos para reagirem em tempo útil à dinâmica social e às necessidades do tecido produtivo em termos de mão-de-obra, só tem agudizado a erosão dos níveis de confiança.

Em tempos dessa apregoada crise de confiança (O'Neill, 2002a), parece que os partidos no poder, independentemente de se situarem na esfera política de direita ou de esquerda, procuram apaziguar os temores e as descrenças das populações através do incremento de formas de regulação e de vigilância que pretensamente se traduzem em maiores índices de cumprimento e em maiores níveis de satisfação dos interesses dos cidadãos. As avaliações, auditorias e inspecções consubstanciam meios para criar ou fortalecer a legitimidade do exercício do poder e a confiança das populações na justiça, desejabilidade e eficiência das medidas adoptadas pelo poder. Hanberger (2002: 7) refere que “o facto de decidir realizar uma avaliação, de a implementar, gera expectativas que podem adicionar legitimidade a programas em curso, novas políticas ou experiências”. No entanto, não se pense que existe uma linearidade no exercício desse poder. Como referem Rose e Miller (1992: 1), “o poder político é actualmente exercido através de uma profusão de alianças instáveis entre diversas autoridades envolvidas em projectos para governar uma multiplicidade de facetas da actividade económica, vida social e conduta individual. O poder não é tanto uma questão de impor constrangimentos aos cidadãos; é antes «formar» cidadãos capazes de suportarem uma espécie de liberdade regulada” através de processos dissimulados pretensamente vantajosos para quem se submete a essa ordem social. O que dificulta o exercício dessas formas de poder é a crescente complexidade de variáveis, de interesses e de jogadores estratégicos com uma palavra a dizer e com perspectivas não coincidentes. No entanto, isso não faz esmorecer aqueles que pretendem encontrar novas formas que permitam um exercício mais eficaz do poder e do controlo.

Nesta cruzada para um controlo mais eficaz em sociedades mais complexas e pretensamente mais democráticas, a *bandeira* que tem sido reiteradamente brandida é a da prestação de contas dos profissionais e das organizações. Claro que a questão da

prestação de contas também se identifica como muito necessária no âmbito da acção governamental. Ackerman (2005) apresenta uma excelente panorâmica da prestação de contas social para o sector público e identifica seis dimensões (Quadro 4) nesse âmbito.

Quadro 4: Seis dimensões da prestação de contas social

Estrutura de incentivo	Punições	↔	Recompensas
Critério	Conformidade normativa	↔	Desempenho
Institucionalização	Baixa	↔	Alta
Envolvimento	Externo	↔	Interno
Nível de inclusão	Elitista	↔	Inclusiva
Área governativa	Executiva	Judicial	Legislativa

Fonte: Adaptado a partir de Ackerman (2005: 36)

Segundo este autor, embora, “tipicamente, as iniciativas de prestação de contas social estejam fortemente inclinadas para o lado esquerdo do quadro, [...] o desafio central corresponde a um movimento de cada um dos *continuum* no sentido de um equilíbrio mais saudável entre cada uma das dimensões” (Ackerman, 2005: 36). Não existem receitas rígidas de sucesso neste domínio. O segredo corresponde à tentativa constante de encontrar equilíbrios entre as várias formas de prestação de contas, considerando sempre a especificidade dos contextos sociais e políticos das medidas, programas ou políticas objecto de escrutínio. Acontece que na generalidade dos países existe um manto nubloso a tornar pouco nítidos os contornos dos sistemas de prestação de contas, a respectiva coerência e os verdadeiros objectivos que se propõem atingir. Esse manto consubstancia-se ao nível discursivo. Com efeito, a prestação de contas é a estrela mais brilhante de uma retórica que, aparentemente, pretende facilitar o processo de controlo. No caso do sistema educativo, tal abordagem visa a comunicação apaziguante relativamente ao público não directamente envolvido. Por um lado, no quadro de uma crise económica duradoura e do desenvolvimento de uma cultura de suspeição apriorística (O'Neill, 2002a) nas sociedades ocidentais, a retórica da prestação de contas tem bastante receptividade junto do grande público que tem sido penalizado com frequentes aumentos de impostos e com diminuição das prestações sociais. Os contribuintes sabem que uma percentagem dos seus impostos serve para financiar sistemas educativos crescentemente onerosos. Os contribuintes

constatam que, cada vez mais pessoas, apesar de terem sido escolarizadas e de se terem especializado profissionalmente, não conseguem obter emprego. É preciso transmitir-lhes a ideia de que os seus impostos são bem empregues e de que o sistema funciona. O cidadão comum não tem disponibilidade nem interesse por informações detalhadas, contextualizadas e rigorosas sobre o funcionamento desse sistema. Nas palavras de Clímaco (2005), “há muita curiosidade sobre as escolas, mas, de uma maneira geral, as pessoas satisfazem-se com pequenos elementos de informação”. Relatórios estereotipados, sintetizados, normalizadores, tipicamente *mainstream*, são mais eficazes do ponto de vista de políticas de *apaziguamento* e de *conforto* do que retratos com «substância» e personalidade. Por outro lado, esta lógica discursiva não é fácil de rebater, na externalidade dos seus propósitos, por parte dos profissionais que se vêm obrigados a prestar contas pelo seu desempenho e pelos seus resultados.

Neste cenário, tem sido usada a justificação da muito difundida crise de confiança das populações nos profissionais e nas instituições. Sem que existam estudos científicos que comprovem essa apreciação impressionista, tornou-se quase um lugar-comum a referência a essa tal crise de confiança instalada nas nossas sociedades. De acordo com esta lógica, se as populações não confiam, é necessário que os governos encontrem formas de lhes incrementar os níveis de confiança. A prestação de contas aparece assim aos olhos da maioria das pessoas como algo de intrínseca e exclusivamente bom. A tarefa fica portanto facilitada para os governos que exercem o controlo através da prestação de contas e dificultada para os profissionais e organizações que a ela se vêm sujeitos. Os que assumem rejeição desta agenda ou manifestam pelo menos algum cepticismo são frequentemente objecto de desconfiança relativamente à qualidade e ao rigor do respectivo desempenho. Poderá parecer que têm algo a esconder. A lógica do *quem não deve, não teme* é dificilmente rebatível num cenário crescentemente difundido de (pretensa) transparência.

Autores como O'Neill (2002a) têm procurado desmistificar algumas das ideias que circulam a este propósito. Segundo esta filósofa britânica, em vez da tão propalada crise de confiança nos profissionais e nas instituições, o que acontece na sociedade ocidental actualmente é sobretudo o desenvolvimento de uma *cultura de suspeição apriorística*. Face a essa cultura, têm sido desenvolvidas no sector público formas de

prestação de contas através do aperfeiçoamento do controlo administrativo da vida institucional e profissional em sectores como a educação, a saúde ou a polícia. Nova legislação, formas de regulação e controlo exigem “conformidade escrupulosa com procedimentos e protocolos, dispositivos de registo detalhado e disponibilização de informação em formatos especificados e sucesso no alcance de metas” (O'Neill, 2002a). O essencial deste trabalho da filósofa britânica é destruir um conjunto de ideias que têm sido usadas à saciedade por quem tem desenvolvido esses instrumentos de controlo, regulação e monitorização, instilando ou acicatando o já referido clima de desconfiança nas instituições e nos profissionais, sobretudo do sector público. Antes de mais, O'Neill (2002a) considera que cada profissão tem os seus objectivos que não podem ser reduzidos ao nível do alcance de metas de acordo com procedimentos e exigências prescritos. Segundo esta autora, acontece que este clima generalizado de prestação de contas acaba por afectar o alcance dos legítimos e benignos objectivos profissionais. Face à pressão externa através da prestação de contas, algumas classes profissionais estão a assumir crescentemente atitudes defensivas. É o caso do *ensino defensivo* (O'Neill, 2002a). Gera-se assim uma mudança e uma distorção das práticas profissionais no sentido do potenciamento daquilo que é mais valorizado em termos de prestação de contas e no sentido da protecção contra eventuais queixas dos utentes dos serviços públicos. A necessidade de registar de forma sistemática os elementos do desempenho que permitam apresentar evidências robustas e valorizadas daquilo que fizeram provoca uma diminuição do tempo para os profissionais interagirem com os seus interlocutores preferenciais. No caso dos professores, os alunos sofrem com esta realocação do tempo.

O'Neill (2002a) conclui que, apesar da tal revolução no sentido do incremento da prestação de contas, não há evidências de que esteja a ocorrer uma retoma da confiança do público. Aparentemente, ao controlo mais estrito do desempenho dos profissionais e das organizações não têm correspondido incrementos na confiança do público. Talvez porque os verdadeiros desígnios e efeitos desta cultura de escrutínio não coincidem com o que é publicamente propalado. Na óptica de O'Neill (2002a), a prestação de contas, que ostensivamente se diz que é para o público, na verdade é para entidades reguladoras como departamentos governamentais ou organizações

financiadoras. Para além disso, existem objectivos inconfessados na estrutura profunda de uma retórica que defende a cultura de prestação de contas e de avaliação, argumentando que dessa forma serão possíveis ganhos de eficiência nos padrões de desempenho dos profissionais e das instituições atendendo assim melhor os utilizadores. Se realmente fossem essas as motivações prioritárias, como explicar que a forma eleita para aquilatar desse mesmo desempenho seja a medida o mais possível quantificada através de indicadores de desempenho? Esses indicadores são escolhidos “por facilidade de medida e controlo e não porque meçam de modo preciso aquilo que é a qualidade do desempenho” (O'Neill, 2002a).

Esta abordagem da avaliação do desempenho que usa como dispositivo essencial os indicadores e as evidências mensuráveis acaba invariavelmente por ter consequências perversas no investimento dos profissionais e das instituições que a ela estão sujeitas. Por um lado, ocorre tendencialmente um processo de homogeneização entre os profissionais e as instituições. Por outro lado, são claros “os incentivos para escolhas arbitrárias e não profissionais” (O'Neill, 2002a) de maneira a retirar os maiores benefícios possíveis deste sistema. Naturalmente que os profissionais e as instituições são levados a fazer as escolhas que mais os beneficiem, nem que isso na realidade possa mesmo prejudicar os utilizadores dos serviços.

Estamos perante uma daquelas situações em que algo que à partida era muito dificilmente atacável pode revelar-se mais nocivo do que benéfico. Convocando a *metáfora do iceberg*, podemos dizer que, ao nível do componente visível facilmente brandível com intencionalidades de ordem política, há efectivamente mais informação disponível para consulta pelo público, é mais fácil estabelecer comparações, nem que falaciosas, relativas ao desempenho das instituições e há mais formas de provedoria. No entanto, no componente *submerso* pululam aspectos altamente nocivos tais como a cultura da suspeição apriorística por parte do público, a diminuição da auto-estima dos profissionais, o afunilamento estratégico dos desempenhos profissionais e institucionais e o cinismo mimético determinado pela eleição do *parecer* em detrimento do *ser*.

Face a esta situação, O'Neill (2002a) propõe uma *prestação de contas inteligente* em que, antes de mais, os profissionais coloquem no topo das suas prioridades a

prestação de um serviço de qualidade ao respectivo público e não as exigências de quem lhes paga. Os profissionais e as instituições devem prestar contas sobre “o que fizeram, os seus sucessos e insucessos a quem tenha tempo e experiência suficientes para apreciar as evidências e dar conta dessa avaliação” (O'Neill, 2002a). Por sua vez, as entidades que promovem a cultura de prestação de contas e de avaliação têm de privilegiar o bom governo em detrimento das “fantasias de controlo total” (O'Neill, 2002a).

Essas fantasias e as tentativas para as converter em realidade podem ter efeitos catastróficos em termos do capital social de toda uma população. Fukuyama (1995: 27) refere-se a esta questão e ao seu impacto em todas as formas de actividade económica, identificando dois tipos básicos de sociedade. Por um lado, a sociedade em que as pessoas que têm de trabalhar conjuntamente confiam globalmente umas nas outras, visto que operam sob um conjunto comum de normas éticas. Essa sociedade assistirá à emergência de uma grande variedade de relações sociais, tenderá a estar mais disponível para a inovação em termos organizacionais e, como tal, apresentará custos mais reduzidos ao nível da actividade económica. Por outro lado, a sociedade que face à mingua de confiança entre as pessoas será obrigada a investir numa panóplia de «custos de transacção» onde pululam regras formais, regulamentos, leis, que carecem de negociação, regateio e exigem frequentemente uma operacionalização coerciva. Tudo isso provoca desgaste, reduz o conforto social e traduz-se em custos que “as sociedades com um nível elevado de confiança não têm de pagar” (Fukuyama, 1995: 28). Esta perspectiva, embora seja um constructo sobre a realidade, e, portanto, manifeste um carácter simplificado e redutor, possui a virtude de nos fazer interrogar sobre a relação custo-benefício de investir em sistemas de regulação, de avaliação ou de inspecção que provoquem erosão em índices de confiança já de si não muito elevados. Restam poucas dúvidas sobre o carácter sistémico das acções que possam influenciar os níveis de confiança das populações em todo o conjunto de relações sociais e actividades económicas. Nada é imune a variações neste domínio da confiança. Humphrey e Owen (1998: 40-41) ajudam-nos a ir ainda um pouco mais longe, numa perspectiva de *double loop learning*, que vai aos alicerces desta questão do controlo, da auditoria e da confiança. Estes autores defendem que, em vez de reclamar níveis mais

reduzidos de auditoria, ou auditorias com uma orientação social mais intensa, o que devemos é procurar definir claramente “o significado de sociedade, o que esperamos dos serviços públicos e o que significa para as organizações prestar contas e ser responsável” (Humphrey e Owen, 1998: 40-41). No fundo é necessário definir um projecto de sociedade, dar-lhe um rumo e articular os mecanismos sociais em consonância com esse desiderato de base social consensualizada. Sem isso, não adiantará muito tentar combater o crescimento da auditoria e de uma sociedade tendencialmente mais regulada. A tendência para esta regulação é clara e, aparentemente, até um pouco irracional visto que a taxa de esforço que existe não parece ser compensado por ganhos sociais ou de eficiência. No entanto, a *locomotiva* está em movimento e não é fácil de parar. Mudanças a este nível passarão eventualmente pela exposição pública da relação custo-benefício deficitária para os profissionais e para as populações em geral dos investimentos que continuam a perseguir a miragem do controlo total.

2. Tipologia para análise da avaliação inspectiva nas organizações escolares

Como já anteriormente se referiu, o presente trabalho debruça-se sobre um programa de intervenção da Inspeção-Geral da Educação em estabelecimentos de ensino de Portugal continental entre os anos de 2000 e 2002. Esse programa, designado por *Programa de Avaliação Integrada*, foi o mais ambicioso de todos os programas inspectivos em Portugal e, provavelmente, aquele que teve uma notoriedade maior junto dos profissionais de educação e do público em geral. A título de exemplo, sem qualquer pretensão de exaustividade, atente-se nas variadas referências que a este programa foram feitas na imprensa da época (Costa, Silva e Wong, 2001; Fernandes, 2001a, 2001b; Leiria, 2002a; Leiria, Sanches e Costa, 2001; Malheiro, Wong e Costa, 2001; Pena, Campos e Sequeira, 2001; Sanches e Leiria, 2001; Santos, 2001; Sem Autor, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e; Wong, 2001). Este programa mobilizou, durante cerca de quatro anos, avultados recursos humanos e financeiros. Entre roteiros, guiões, relatórios e notícias, fez correr muita tinta, despertou bastante curiosidade e criou junto de alguns expectativas e entusiasmo²⁵. Decorridos três anos sobre o fim inopinado do programa, apesar de ter sido desenvolvida alguma (pouca) investigação independente sobre ele, continuamos sem saber quais os seus resultados e que impactes teve nos estabelecimentos de ensino intervencionados. O objectivo deste trabalho é contribuir para tornar mais claros os contornos do gizamento, da operacionalização e dos impactes desse programa.

Neste capítulo tentamos congeminar uma tipologia teórica que permita analisar o que se passou em torno dos dois pólos essenciais deste processo: a Inspeção e os estabelecimentos de ensino. Estamos assumidamente perante um constructo com fortes características idiossincráticas e datado. A nossa intenção corresponde apenas à tentativa de apresentar a nossa visão desassombrada e não engajada sobre aquilo que a propósito

²⁵ Em abono da verdade, parte desse interesse junto dos *media* decorreu da instrumentalização dos relatórios do PAIE para o estabelecimento de correlações em termos da qualidade das escolas e para a elaboração de *rankings*. O que vem demonstrar a curiosidade e o interesse das pessoas pelas questões ligadas ao desempenho das escolas e aos factores que determinam as diferenças. O problema normalmente associado a este posicionamento é o das simplificações incompatíveis com a complexidade e o dinamismo do fenómeno educacional.

desta temática estudámos, ouvimos e vimos junto de actores de primeira linha envolvidos no Programa de Avaliação Integrada.

Durante o processo de análise dos diferentes paradigmas, modelos, teorias, metáforas sobre as organizações, fomos elaborando um quadro interpretativo, umas *lentes*, a partir dos conceitos e perspectivas que nos pareciam mais adequados, tendo em conta o nosso objecto de estudo. Na construção do nosso quadro teórico de análise adoptámos uma configuração em tripé assente em três metáforas que designámos por (1) *o olho da vigilância normalizadora*, (2) *o jogo do gato e do rato* e (3) *os rituais camaleónicos de legitimação*. A primeira metáfora perspectiva o papel da Inspecção como um mecanismo de vigilância e controlo dentro do espírito das teorias clássicas da administração num enfoque racional e sistémico de arquitectura estável e definida. A segunda metáfora procura perceber as reacções, em termos emocionais e de rotinas defensivas, dos actores que são sujeitos a essa vigilância e a esse controlo num cenário claramente dominado pelas relações culturais e micropolíticas em que imperam o regateio e as relações de forças em termos das diferentes perspectivas e do digladiar para que cada uma delas seja prevacente. A terceira metáfora visa compreender as reacções e os impactes institucionais a médio e a longo prazos no quadro dos rituais de fachada e cerimoniais analisados, predominantemente, pela teoria neo-institucional. Na nossa tentativa de compreensão e explicação da realidade, convocaremos todos os contributos teóricos que nos pareçam úteis. Os nossos intentos estão muito afastados da construção de um modelo explicativo inquestionável. Temos perfeita consciência da transitoriedade e do carácter datado do nosso modelo e das explicações que ele permitirá produzir. Na linha de Horkheimer (2000: 23), pensamos que a teoria “permanece sempre, em relação aos factos, como uma hipótese”. No entanto, isso não nos demove da tentativa de encontrar um figurino explicativo que possa facilitar, para nós e para os que vierem a ler o nosso trabalho, a compreensão dos factos sobre os quais nos debruçamos. Pela consciência que temos do carácter plurissignificativo das teorias e dos seus diferentes matizes, tentaremos gizar uma fórmula teórica congregadora própria que dê coerência à nossa análise e que facilite a respectiva fruição por outros.

A aprendizagem que fizemos ao longo do nosso percurso pelas metáforas e respectivas aplicações à realidade organizacional influenciou a nossa opção por uma tipologia analítica de características metafóricas. Por um lado, pensamos desta forma poder introduzir um grau mais elevado de coerência entre os diversos contributos teóricos abrigados sob cada um dos «pés» do nosso tripé analítico. Por outro lado, naturalmente que pretendemos usar e transmitir aos que vierem a ler-nos a sugestividade decorrente do uso das metáforas.

2.1. O olho da vigilância normalizadora

O *olho da vigilância normalizadora* constitui uma perspectiva da Inspeção²⁶ da educação como uma forma de condicionamento que tem subjacentes concepções de racionalização, de burocracia, de linearidade na acção, de carácter sistémico dos fenómenos humanos. A esta concepção parecem corresponder asserções do género: *Inspeccionar, medir, controlar são formas de exercer o poder*, ou *Aquilo que for medido, controlado, será realizado*, ou ainda *Os objectos do controlo terão uma acção mais consentânea com os desígnios de quem exerce o poder*. Pese embora o predomínio desta lógica funcionalista na morfologia, nos pressupostos e na acção inspectiva, não são despidiendos os seus contornos políticos. Parece-nos, no entanto, que a Inspeção se constitui como um elemento do sistema que denota debilidades de articulação a montante, com o poder político, e a jusante, com as escolas e com os professores.

No primeiro caso, não são claras as ligações estratégicas entre o poder político e a Inspeção. Dir-se-ia que não há um *programa*, da parte do poder político, para estrategicamente usar a Inspeção como um elemento facilitador do exercício do poder. Quase parece que o poder político não sabe muito bem o que fazer com a Inspeção. Esta transforma-se assim num *instrumento* pouco eficaz devido à inabilidade do *utilizador*. Ou devido ao facto de o “governo de turno” temer que informação de diagnóstico obtida através da acção inspectiva possa traduzir-se em situações embaraçosas que evidenciem a ineficácia ou a ineficiência da sua actuação (McCormick e James, 1996: 98).

Sem a existência de uma estratégia de longo prazo, com continuidade, bem alicerçada, a Inspeção acaba por ter alguma margem de manobra no que diz respeito à configuração dos seus programas de intervenção. O seu papel instrumental manifesta-se apenas em momentos muito específicos (veja-se, nos últimos tempos, em Portugal, os casos da utilização do Ensino Recorrente para benefícios no acesso ao Ensino Superior e dos atestados médicos entregues por professores no âmbito do concurso para a respectiva colocação) e com a intenção de apaziguamento das polémicas associadas a acontecimentos

²⁶ Ao longo do Capítulo II, sempre que falarmos de Inspeção, não obstante ser uma análise generalizável a outros contextos, estamos a pensar fundamentalmente na Inspeção da Educação em Portugal.

com carácter mais mediático. No quadro de uma lógica de confiança e de boa-fé (Estêvão, 1994) e fazendo apelo a uma certa dimensão policial e de isenção da Inspeção que ainda colhe no imaginário de parte da população, pretende-se sobretudo regressar à acalmia, evitar o escândalo e desmontar potenciais argumentos que possam ser usados pela oposição no combate político. O que está, em estrutura profunda, associado a este tipo de actuação, mas muito longe de ser provado, é que, *se a Inspeção está envolvida, então os atropelos serão identificados e os seus responsáveis punidos exemplarmente*. Na prática tem-se verificado que este tipo de acção se traduz num logro *para impressionar o indígena*, como diria Eça de Queirós, pois nem os atropelos são claramente identificados como tal, nem os responsáveis são punidos, normalmente. Através de um saltitar de eufemismo em eufemismo, opera-se um branqueamento em que ninguém é responsabilizado ou, pelo menos, ninguém é punido. São situações deste género que levam O'Neill (2002b) a referir que a perda de confiança "é um cliché dos nossos tempos" ou que "a desconfiança e a suspeição se espalharam por todas as áreas da vida (actual)". No entretanto, a Inspeção desbaratou recursos que deveriam ser investidos em acções que pudessem contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas do país. Para além disso, este tipo de situações contribui em muito para a descredibilização da Inspeção junto dos professores e do público em geral. Impacto negativo não menos importante é o da desmotivação desencadeada junto dos inspectores que têm a seu cargo a operacionalização destas acções infrutíferas. Não esqueçamos que o incremento exponencial que se tem verificado nos últimos anos da formação académica de uma grande maioria dos quadros inspectivos lhes instila um potencial muito maior de espírito crítico, mas também uma maior fragilidade relativamente à acção erosiva provocada pela frustração decorrente do envolvimento em exercícios estéreis.

No segundo caso, da debilidade de articulação com as escolas e os professores, há aspectos que decorrem da debilidade de articulação a jusante. Quer isto dizer que, pela falta de consistência e de estratégia institucional do poder político relativamente ao papel da Inspeção, esta tem sofrido os efeitos de algum diletantismo nos seus componentes programáticos que ultrapassam o domínio da acção disciplinar. Os avanços e recuos de programas inspectivos, a falta de diálogo com as escolas ao nível da concepção desses

programas e a inexistência da respectiva meta-avaliação, não têm contribuído muito para entretecer os laços entre a Inspeção e os professores e para credibilizar aquele organismo.

No âmbito deste trabalho, interpretamos a Inspeção como uma instituição de controlo e vigilância sobre uma determinada população. A abordagem típica das inspecções da educação corresponde predominantemente a “medida e controlo e não a crescimento e aprendizagem auto-dirigida; corresponde a intervenções externas e não a desenvolvimento interno” (Hopkins *et al.*, 1997: 159). Desde a sua remota origem, coube às Inspeções em geral funcionarem como *olhos de vigilância normalizadora do poder*. Nesse sentido, torna-se fundamental a convocação do conceito de controlo visto que o papel das Inspeções corresponde, globalmente, à realização do controlo de pessoas, actividades ou programas. Para além disso, pese embora o facto de os inspectores da educação, no quadro do sistema educativo português, não serem superiores hierárquicos dos professores, e muito menos dos elementos que integram os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, ainda pululam o imaginário colectivo como indivíduos com poder e que representam o poder hierárquico disciplinador e sancionatório²⁷. O termo controlo é paradigmático da transmissão de uma ideia enganadora de posse total do seu conceito. De tantas maneiras e em tão variadas áreas ele é usado que se gerou no senso comum a ideia do seu significado óbvio. Dedicaremos as próximas páginas a tentar dissecar com algum pormenor a abrangência e a complexidade do conceito de controlo, mobilizando para o efeito os contributos que nos parecem mais pertinentes tendo em conta a temática do presente trabalho. Nesse sentido, recorreremos, nomeadamente a contribuições do âmbito da teoria das organizações, da gestão, da filosofia e da sociologia.

A palavra controlo tem uma grande polissemia e pode, numa perspectiva de simplificação, possuir uma conotação positiva ou uma conotação negativa. A conotação

²⁷ Embora assim seja do ponto de vista legal, na prática, os inspectores têm um poder real no sentido de que podem ser mais ou menos rigorosos na aplicação dos normativos e das ordens que recebem dos seus superiores hierárquicos. À semelhança do que acontece com os professores, também os inspectores têm as suas margens de discricionariedade, não admitida explicitamente, que podem permitir exercer um poder que não lhes é formalmente outorgado, sobretudo em situações de tolerância face a irregularidades detectadas mas não denunciadas. Não se depreenda daqui a alusão a situações de eventual corrupção ou desleixo na actuação dos inspectores, mas tão só a referência ao uso de princípios de bom senso e de avaliação de custo-benefício entre a aplicação rigorosa e cega da lei e das orientações ou a tolerância circunstanciada que permita ganhos compensatórios para o estabelecimento de ensino e/ou para o sistema educativo.

positiva poderá estar presente quando o controlo tiver como objectivo o funcionamento mais eficiente de um determinado sistema ou de uma organização, embora tenhamos sempre de colocar as questões sobre o objecto específico da eficiência e sobre os seus beneficiários. Quanto à conotação negativa, ela está normalmente associada a um exagero do rigor da análise e a uma abordagem desumanizada da realidade objecto desse mesmo controlo. No entanto, como em tudo na vida, as abordagens maniqueístas são sempre redutoras da diversidade e da complexidade do real. Vejamos agora algumas conotações da palavra controlo na perspectiva de Kast e Rosenzweig (1985: 508): (1) testar ou verificar; (2) regular; (3) comparar com um padrão; (4) exercer autoridade sobre; (5) limitar ou restringir.

Inspirando-se em McMahon e Ivancevich (1976), Kast e Rosenzweig (1985: 520) apresentam um quadro com duas perspectivas sobre o controlo (Quadro 5):

Quadro 5: Perspectivas sobre o controlo

Pressupostos clássicos (base tradicional)	Pressupostos contemporâneos (base comportamental)
Controlo é:	Controlo é:
1. uma quantidade fixa	1. uma quantidade variável
2. uma f (estrutura e autoridade)	2. uma f (influência interpessoal)
3. unilateral	3. realizado através de compreensão mútua
4. vertical	4. horizontal, vertical e diagonal

Fonte: (Kast e Rosenzweig, 1985: 520).

Verifica-se assim a evolução do conceito de controlo de uma perspectiva mais rígida e unívoca para uma dimensão mais partilhada e equilibrada. Eventualmente, em função da evolução no sentido de uma maior democraticidade das sociedades ocidentais.

Segundo Fayol (1987: 26), autor seminal da teoria da administração, uma das cinco funções básicas da administração é o controlo, que consiste em “velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas”. Inspirados em Fayol, Ferreira, Neves e Caetano (2001: 17) consideram que, “numa perspectiva administrativa, o controlo tem por fim assegurar que o programa de acção está a ser aplicado, que o organismo social está a funcionar, que o comando está a ser exercido de acordo com os princípios estabelecidos e que a coordenação está a ser observada e analisada”.

Costa (1988: 232) define controlo como sendo “medida de rendimento, enquanto estuda os desajustamentos entre o esquema teórico estabelecido na programação das actividades ou na formulação da norma e a situação real alcançada a nível de execução; mas não se orienta somente para a busca de responsabilidades, pois se preocupa especialmente com a introdução de elementos de correcção. De elemento final de um processo administrativo estático e sequencial, o controlo passa a elemento intermédio e impulsionador de um processo administrativo dinâmico e cíclico, convertendo-se em peça sistemática de realimentação. Assim concebido, o conceito de controlo inclui a utilização de técnicas e comportamentos que permitam comparar o funcionamento e os resultados do sistema com a imagem e os produtos desejados, ao mesmo tempo que supõe a criação de mecanismos e atitudes que possibilitem o reencontro do sistema com a concepção, os fins e os objectivos iniciais”.

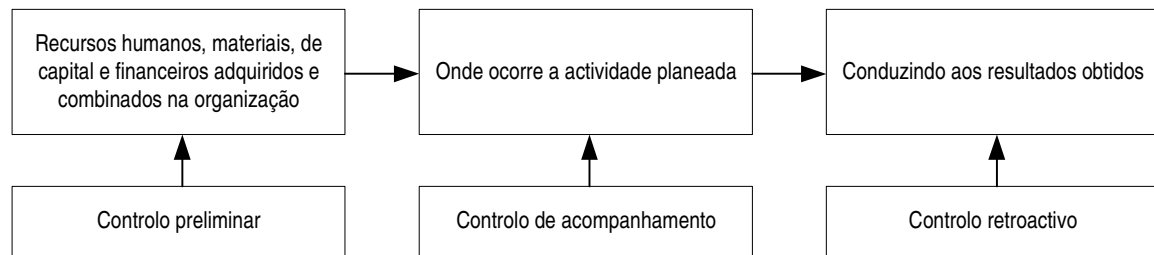
Koontz e Weihrich (1990: 393) definem controlo como uma função de gestão que corresponde à “medida e à correcção do desempenho de forma a assegurar que os objectivos da empresa e os planos concebidos para os atingir são concretizados”.

Para Kast e Rosenzweig (1985: 528), o controlo é “a fase do sistema de gestão que mantém a actividade da organização dentro de limites admissíveis”.

De acordo com Wagner e Hollenbeck (1992: 27-28), o controlo “envolve a avaliação do desempenho de uma organização e das suas unidades para ver se estas estão a progredir na direcção desejada” e constitui uma das fases da gestão que compreende ainda o planeamento, a organização e a direcção.

Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000: 241-243), numa perspectiva de gestão, definem controlo como o conjunto de “actividades que o gestor desenvolve para tentar assegurar que os resultados obtidos se adequam aos resultados previstos” e consideram três tipos de controlo em função da sua incidência em diferentes elementos do sistema: controlo *preliminar*, controlo *de acompanhamento* e controlo *retroactivo* (Figura 26).

Figura 26: Tipologia de controlo



Fonte: Donnelly, Gibson e Ivancevich (2000: 243)

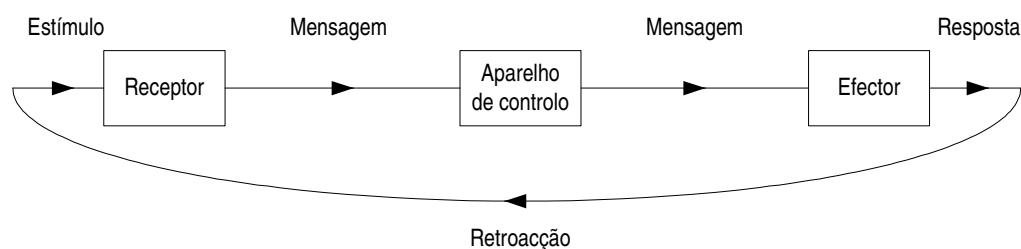
O controlo *preliminar* “incide na prevenção de desvios na quantidade e qualidade de recursos utilizados na organização” e inclui “todos os esforços da gestão para melhorar a probabilidade de que os resultados actuais se comparem positivamente aos resultados planeados” (Donnelly *et al.*, 2000: 242-244). O controlo *de acompanhamento* “acompanha as operações em curso, no sentido de garantir que os objectivos são prosseguidos” (Donnelly *et al.*, 2000: 243). Finalmente, o controlo *retroactivo* possui uma acção correctiva orientada para a melhoria dos resultados finais obtidos pela gestão (Donnelly *et al.*, 2000: 243).

Robbins (1988: 479-480) tem uma perspectiva muito semelhante sobre esta questão ao identificar três tipos de controlo:

1. Controlo de prevenção (*Feedforward control*) — é o mais desejável, já que permite prevenir a ocorrência de problemas. A sua designação deve-se ao facto de ter lugar antes da ocorrência da própria actividade objecto de controlo. Para que este tipo de controlo seja usado é indispensável que os gestores possuam informação atempada e correcta.
2. Controlo em simultâneo (*Concurrent control*) — ocorre durante o desenvolvimento de uma actividade. Nesta fase ainda é possível corrigir problemas que ocorram, antes que se tornem demasiado onerosos para a organização.
3. Controlo de retroacção (*Feedback control*) — é a forma mais comum de controlo e ocorre depois de a acção ter terminado. O seu problema essencial é que, se forem detectados problemas, só os planeamentos futuros poderão beneficiar das correcções.

Prigogine, Stengers e Nicolis (1989: 155) identificam como exemplo típico do controlo por retroacção o dispositivo com termóstato em que “um receptor capaz de medir o parâmetro a controlar no sistema — aqui a temperatura —, um efector que pode agir sobre o sistema de maneira a modificar este parâmetro, e finalmente um centro que regula o funcionamento do efector segundo o valor do parâmetro medido pelo receptor e o valor determinado do parâmetro que o dispositivo deve manter no sistema (Figura 27).

Figura 27: Esquema de um mecanismo de controlo por retroacção



Fonte: Prigogine, Stengers e Nicolis (1989: 155)

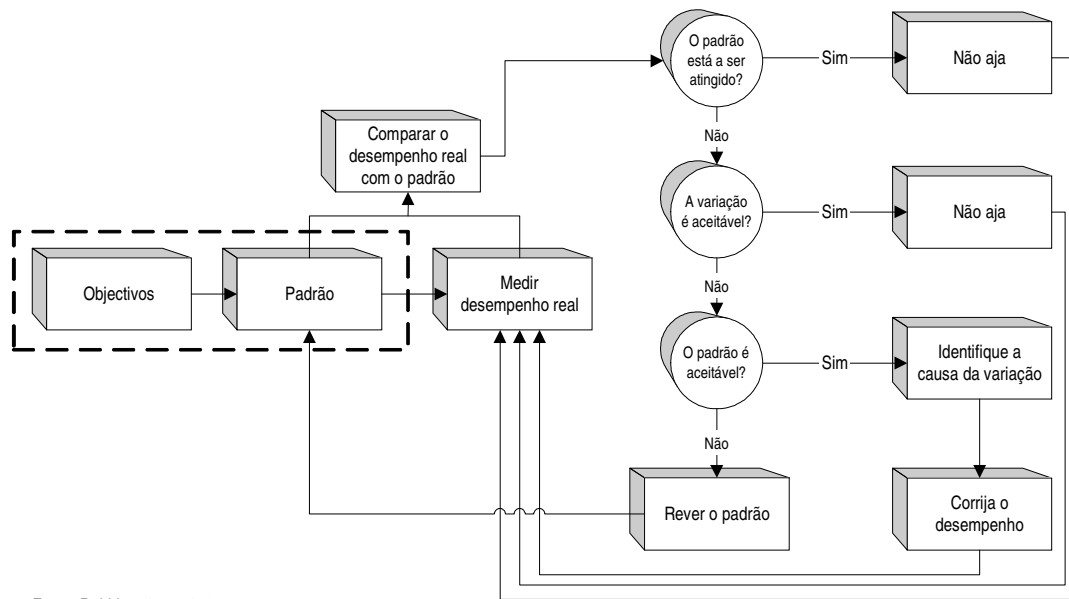
De acordo com Koontz e Weihrich (1990: 490), os processos básicos de controlo envolvem três passos indispensáveis: “(1) estabelecer padrões, (2) medir o desempenho em comparação com esses padrões, e (3) corrigir as variações identificadas nos padrões e nos planos”. Amrine *et al.* (1993: 291-292) referem-se a quatro elementos interdependentes e dinâmicos do controlo: (1) tem de existir um plano; (2) é mantido um registo do desempenho real; (3) através do *feedback*, o desempenho real tem de ser continuamente comparado com o plano e avaliado; (4) têm de ser tomadas providências para levar a cabo acções correctivas nas operações quando os resultados da avaliação assim o exigiam. Segundo estes autores, tendo em consideração que muitos dos controlos não contribuem em nada para a eficiência do desempenho, é necessário ter o cuidado de assegurar que os processos de controlo implementados servem para alguma coisa, se traduzem em benefício para a organização (Amrine *et al.*, 1993: 295). Aí está uma perspectiva que, infelizmente, é muitas vezes esquecida por quem determina o exercício do controlo ou por quem o implementa.

Tanto Amrine *et. al.* (1993: 291) como Kast e Rosenzweig (1985: 512-514) referem dois sistemas básicos de controlo: *open loop* e *closed loop*. A diferença fundamental entre estes dois tipos de controlo é que o *closed loop* tem feedback automático, ou retorno, de informação, ao passo que o *open loop* não tem essa característica. Estes autores apresentam o sistema de aquecimento com termóstato como o exemplo perfeito de um sistema de controlo do tipo *closed loop* (Amrine *et al.*, 1993: 291; Kast e Rosenzweig, 1985: 513). O objectivo deste tipo de controlo é manter o sistema em equilíbrio com o mínimo de interferência a partir do exterior, no entanto, para um funcionamento adequado do sistema de aquecimento doméstico, a “intervenção humana ocorre para ajustar o termóstato periodicamente, de acordo com uma impressão subjectiva do ambiente. Portanto, o sistema global é aberto, mas temos controlo de *closed-loop* assim que o termóstato é regulado” (Kast e Rosenzweig, 1985: 513).

Por sua vez, Bilhim (1996: 188), na senda de Koontz e Weihrich (1990: 490), define controlo como “a tarefa de assegurar que as actividades estão a alcançar os resultados esperados”. Para além disso, este autor considera que existem semelhanças entre os sistemas de controlo e as regras na medida em que ambos se destinam a garantir o cumprimento por parte dos subordinados. No entanto, os sistemas de controlo são mais abrangentes visto que incluem padrões de comportamento (objectivo ou alvo), meios de observação do cumprimento desses padrões (para comparação entre a realização actual e os padrões) e meios de correcção de eventuais erros ou desvios (Bilhim, 1996: 188-190).

Para Robbins (1988: 472), o controlo é “o processo de monitorização de tarefas para assegurar que elas estão a ser realizadas de acordo com o planificado e de correcção de quaisquer desvios significativos”. O esquema conceptual que permite visualizar uma simplificação deste processo de controlo, que se baseia essencialmente num fluxo contínuo entre medir, comparar e decidir manter ou mudar, pode ser visualizado na Figura 28.

Figura 28: Processo de controlo



Fonte: Robbins, 1988: 478

Finalmente, propomos uma definição de controlo baseada nos múltiplos contributos a que acedemos: *o controlo corresponde à coordenação ou regulação de uma actividade ou de um conjunto de actividades de forma a manter em níveis desejáveis determinadas variáveis do desempenho de uma pessoa, grupo, sistema ou organização.*

Koontz e Weihrich (1990: 400-401) abordam uma questão fundamental para qualquer organização que tenha por uma das missões o seu controlo ou o controlo de sistemas, de outras organizações ou de indivíduos. Segundo estes autores, o processo de controlo deve estar direccionado para o futuro para que possa ser eficaz. Quando o controlo se baseia apenas em comparar resultados com padrões de desempenho, estamos perante um caso de *“postmortem*, e ninguém encontrou uma maneira de modificar o passado” (Koontz e Weihrich, 1990: 401). Os autores apresentam o exemplo do relatório de contabilidade de uma determinada organização que lhe diga em Novembro que teve prejuízos em Setembro devido a algo que ocorreu em Julho (Koontz e Weihrich, 1990: 401). Nessa altura é tarde de mais para minimizar os prejuízos organizacionais e pode mesmo ter-se chegado a um ponto de ruptura. Nesse sentido, o que os gestores precisam é de sistemas de controlo “que lhes digam, a tempo de tomarem medidas correctivas, que

ocorrerão problemas se eles não fizerem alguma coisa agora” (Koontz e Weihrich, 1990: 401).

O conceito de controlo está directamente ligado aos processos de simplificação da realidade complexa da vida. A complexidade é difícil de gerir, de controlar. O Homem tem uma tendência natural para controlar o que se passa à sua volta. O comportamento que lhe permite ficar, pelo menos, com a sensação de controlo, é proceder à simplificação através de constructos que lhe transmitem a ilusão apaziguadora de que está a controlar. Dessa forma, cria-se o mito de que se está realmente em controlo e de que o nosso poder é muito superior à sua real dimensão (Morgan, 1996b: 229). A teoria das organizações, em vez de se consagrar de forma tão enfática a concretizar esse mito do controlo como um fim em si mesmo, talvez devesse “prestar mais atenção à compreensão e desenvolvimento das ligações entre o racional e o irracional” na vida em geral e nas organizações em particular (Morgan, 1996b: 246).

O controlo é uma das atribuições que o Estado sempre chamou a si. Escrevendo a este propósito, Amaral (1988: 210-211 cit. Gournay, 1962) classifica as atribuições do Estado em três categorias: atribuições principais, atribuições auxiliares e atribuições de comando. No grupo das atribuições de comando, “que se destinam a preparar e a acompanhar as tomadas de decisão pela chefia”, está incluído o controlo. No entanto, os governos, protagonistas de turno de muitas das atribuições do Estado, sofrem bastante com a ilusão do controlo. Ormerod (2000: 104) refere a propósito que “o controlo que os governos pensam ter — na sua capacidade de fazer previsões razoavelmente acertadas e de compreender as consequências das mudanças nas políticas adoptadas, concebidas para alterar o resultado — é em grande parte ilusório”²⁸.

A Inspeção-Geral da Educação, em Portugal, define controlo como sendo um conjunto de actividades que “têm por finalidade verificar a conformidade legal do funcionamento concreto de unidades organizacionais ou segmentos do sistema educativo e identificar factores condicionadores ou restritivos da sua eficiência, considerando os meios disponíveis e os serviços prestados” (IGE, 2004: 27).

²⁸ Para uma interessante ilustração sobre esta temática da ilusão do controlo ao nível do comportamento das economias, veja-se o Capítulo 6 (103-120) desta mesma obra de Paul Ormerod.

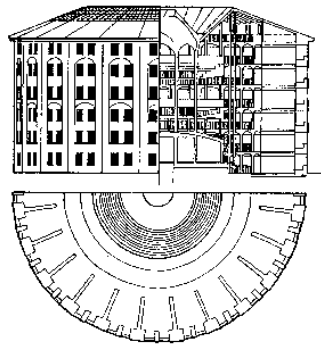
O conceito de controlo não pode ser dissociado dos conceitos de poder, autoridade e de disciplina. Michel Foucault (1992), em *Surveiller et Punir*, sua obra emblemática, aborda com delonga diferentes formas de poder exercido através de processos de normalização e de disciplina. Segundo ele, “a disciplina «fabrica» indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que considera os indivíduos, ao mesmo tempo, objectos e instrumentos do seu exercício” (Foucault, 1992: 172). O exercício deste tipo de poder é feito com instrumentos simples: o «olhar hierárquico» e a «sanção normalizadora» (Foucault, 1992: 173). O olhar hierárquico é a ferramenta da vigilância sobre os objectos do exercício do poder e pretende, através de processos bastante imaginativos e *mefistofélicos* tornar o homem submisso e instrumentalizado pelo poder. Para Foucault (1992: 179), este poder disciplinar é, simultaneamente, *indiscreto*, “visto que está em todo o lado e sempre em vigília”, controlando mesmo aqueles que têm a responsabilidade de controlar, e *discreto*, já que “funciona em permanência e, em grande medida, em silêncio”. Também a normalização tem efeito binário, neste caso homogeneizador e individualizador, na medida em que se realiza através de “sinais de pertença a um corpo social homogéneo” que comportam neles mesmos “um papel de classificação, de hierarquização” (Foucault, 1992: 186). Esta tendência radica no facto de a nossa sociedade ser, “por definição, obcecada com a vigilância e o conhecimento (dissimulado) da esfera social” (Green, 1999: 37). Com a hierarquia que vigia e a sanção que normaliza, estamos perante formas de exercício de poder que se desenvolvem como filamentos pela pirâmide social num processo contínuo de contornos pouco claros mas bastante eficazes, nomeadamente no sentido de induzir um auto-policiamento dos indivíduos. Gil (1989: 67), a propósito desta situação aparentemente paradoxal em que o indivíduo deseja a sua própria repressão, refere que “o poder menos sujeito à contestação e às revoltas é aquele que sabe impor a obediência voluntária”. Frequentemente este processo ocorre através daquilo que Foucault (1992: 197-201) designa por “funcionamento capilar do poder”²⁹ quando descreve de forma pormenorizada todo o dispositivo de esquemas disciplinares implementado nos finais do século XVII, em França, para fazer face à peste quando a epidemia era declarada numa cidade. Neste seu estudo sobre o poder, Foucault convoca

²⁹ Grint (2002: 183) refere-se ao “poder capilar” ou à “microfísica da vida de todos os dias”.

também a obra de Bentham a propósito do conceito arquitectónico *panóptico*³⁰. O inglês Jeremy Bentham, filósofo e pensador social do século XIX, atribuiu o nome «Panopticon» à prisão ideal que concebeu e que, apesar de tentar por várias vezes vender ao governo britânico, nunca conseguiu que fosse totalmente implementada (Giddens, 1997: 291). No entanto, alguns dos princípios essenciais deste conceito arquitectónico (Figura 29 e Figura 30) ao serviço de um exercício mais eficaz e eficiente do poder e do controlo foram incorporados em prisões construídas em Inglaterra, Europa e Estados Unidos da América do Norte (Giddens, 1997: 291). Na opinião de Tyler (1991: 149), Foucault “via nos princípios inspiradores do *Panopticon* um paradigma da nova ordem do poder disciplinar que surgiu em finais do século XVII e se estendeu durante o século XVIII e princípios do XIX”. Por sua vez, Lyon (1992: 113), demonstrando a actualidade deste tema, considera as actuais “pulseiras, anéis ou implantes capazes de monitorizarem o paradeiro de presos não perigosos” como processos mais sofisticados da arquitectura prisional panóptica de Bentham. Este funcionamento automático do poder com características ubíquas exponenciais permite que as mais inocentes actividades pessoais possam ser supervisionadas e controladas (Lyon, 1992: 113). Assim, numa reinvenção do conceito panóptico em que o que muda é, fundamentalmente, a tecnologia, temos dispositivos como a televisão em circuito fechado que permitem aumentar de forma muito significativa “a eficácia da vigilância: os sujeitos, embora saibam que estão a ser monitorizados, não sabem exactamente quando é que o observador está de facto a observá-los” (Clarke, 1998: 499).

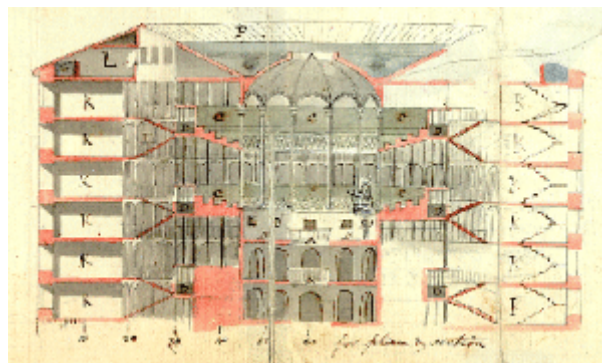
³⁰ Para uma elucidação sobre o conceito panóptico arquitectónico, veja-se Foucault (1992: 201-202).

Figura 29: A arquitectura do *Panopticon* de Jeremy Bentham (1)



Fonte: <http://users.rcn.com/mackey/thesis/panpic.html>

Figura 30: A arquitectura do *Panopticon* de Jeremy Bentham (2)



Fonte: <http://cartome.org/panopticon1.htm> (University College London Library)

Segundo Foucault, o principal efeito do panóptico é “induzir no detido um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1992: 202). O objectivo é fazer com que “a vigilância seja permanente nos seus efeitos, mesmo que descontínua na sua acção; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil o seu exercício; que esse aparelho arquitectural seja uma máquina para criar e manter uma relação de poder independente daquele que a exerce; em suma, que os detidos se encontrem numa situação de poder em que são concomitantemente objectos e actores” (Foucault, 1992: 203). Mediante a configuração arquitectónica, inculca-se uma forma de poder que dispensa a sistematicidade do seu exercício visto que os objectos desse poder se encarregam, através do medo e do desconhecimento, de se sujeitarem. Como refere o autor, através de um dispositivo de automatização e desindividualização do poder, “o detido não deve nunca saber se está efectivamente a ser observado; mas deve

ter a certeza de que o poderá ser sempre” (Foucault, 1992: 203). Trata-se de um processo de vigilância “normalizadora, anónima, que neutraliza e localiza o poder segmentando-o num conjunto específico de rituais micropolíticos” (Tyler, 1991: 149-150). Note-se que, neste caso, essa «localização» tem dois sentidos muito diferentes: “o poder é local porque nunca é global, mas não é local ou localizável porque é difuso” (Deleuze, 2005: 43). Existe, mas não se sabe exactamente onde se encontra. Desenvolve-se assim junto dos vigiados a internalização de “uma ilusão de vigilância onisciente total” (Green, 1999: 29) que pode ser de enorme utilidade para os vigilantes de proximidade ou remotos. Com efeito, Bentham (1995) preconiza que “as pessoas a serem inspeccionadas se sintam sempre submetidas à inspecção”, mas que, para além disso, “durante a maior parte de tempo possível, cada indivíduo esteja realmente sujeito à inspecção”. A justificação para tal procedimento é que quanto maior for o período de sujeição de uma pessoa à inspecção, maior é a probabilidade de que ela seja dominada pela sensação, pelo sentimento, de que está a ser vigiada (Bentham, 1995: 11) e que deverá agir em conformidade com o que pensa que esperam dela. Gil (2004: 80) designa este constructo como a *imagem de si* e refere que a mesma, “forjada pela lei³¹, inconsciente ou semiconsciente, age sem cessar, como uma espécie de panóptico a que os indivíduos não podem fugir. Está no ar, na atmosfera, quer dizer, no olhar dos outros e, pior, no olhar interior do superego que todos corrói”.

Reportando-se ao sistema prisional que concebeu, Bentham (1995: 13) defende que a inspecção decorra sem aviso prévio e se processe com rapidez para poder percepção a realidade das situações e não um cenário forjado. Quanto mais dilatado for o período que medeia entre o aviso e a ocorrência da inspecção, maior é a possibilidade de o inspector ver aquilo que lhe quiserem mostrar e não “o estado real das coisas”. Ele considera que uma inspecção rigorosa no domínio do sistema prisional poderá apresentar uma resposta “e uma resposta satisfatória, a uma das questões políticas mais intrigantes – *quis custodiet ipsos custodes?* (quem guarda os guardiães?) (Bentham, 1995: 13). O’Neill (2002b) defende que a questão de quem guarda os guardiães não tem uma resposta completa. Para esta autora, em última análise, há coisas que dependem apenas da

³¹ Norma imaginária do “político-social-moral-psicologicamente correcto” (Gil, 2004: 80).

confiança e esta “é necessária precisamente porque todas as garantias são incompletas” (O'Neill, 2002b).

Nesta perspectiva, a identidade de quem exerce o poder deixa de ser relevante. Estamos na presença de um *Big Brother* orweliano que se crê existir, que se teme, mas cuja identidade e configuração exacta se desconhece. Trata-se portanto de um poder com tendência incorpórea que não precisa de ser exercido por quem dele beneficia. Os objectos desse poder, desde que estejam permanentemente visíveis, assumem eles próprios o exercício dos constrangimentos do poder invisível que os sujeita (Foucault, 1992: 204). Como refere Hoskin (2000: 421), o *panopticon* benthiano configura uma “vigilância sempre presente que também é um julgamento e que nem sequer tem de estar a olhar para fazer com que alguém se sinta observado”. É uma forma sublimada de exercício do poder em que é possível atingir a fórmula aparentemente paradoxal de não carecer de um incremento do número dos que dominam para aumentar o número de dominados. Com efeito, a essência do *Panopticon* de Bentham é a amplificação do poder e da sua eficácia. O seu objectivo é “tornar mais fortes as forças sociais — aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar” (Foucault, 1992: 209).

O *Panopticon* de Bentham serve bem como emblema do poder moderno ou como metáfora para o modo disciplinar de dominação e, com o tempo, a sua ameaça de observação constante leva à internalização do medo e reduz a necessidade de disciplina exercida por um agente externo (McKinlay e Starkey, 1998: 2). O *Panopticon* mantém-se perfeitamente actual, embora os seus campos de aplicação se tenham deslocado nos últimos anos do domínio político e de algumas organizações de confinamento, como prisões de alta segurança, para a descrição da arquitectura da vigilância electrónica em geral e, em particular, da vigilância na Internet, com possibilidades de monitorizar a sua utilização “desconhecidas até para utilizadores sofisticados” (Smith, 1997). Com tecnologia de vigilância adequada, é possível monitorizar os locais de trabalho a custos reduzidos e de uma forma perfeitamente *amigável* para o utilizador. Segundo Whalen (1995), “graças aos *modems* de alta velocidade, telemóveis e linhas ISDN, o patrão pode ligar-se à câmara de vigilância do escritório a partir do seu computador de casa ou no seu

carro”. Para além disso, “pode-se detectar quanto tempo passam os empregados numa determinada área [...] Pode-se monitorizá-los até quando estão a trabalhar nos seus computadores se eles realizarem o *log in* com os seus cartões-chave (*card keys*). [...] existem leitores de proximidade que podem detectar os cartões de identidade [...] e uma vasta linha de aparelhos «biométricos» que podem analisar a retina ou íris, o comprimento dos dedos, e até o peso, para assegurar que um impostor não possa ocupar o cubículo de um determinado funcionário” (Whalen, 1995). Estamos, portanto, numa era em que o conceito panóptico, ao invés de ser abandonado, ou de poder ser considerado arcaico, evoluiu para uma configuração etérea, mas bem real e, porventura mais eficiente. A título de exemplo, “em 1992, uma investigação do Departamento de Energia sobre o uso ilegal de equipamentos de escuta em fábricas da Westinghouse e de outros fornecedores de energia nuclear, descobriu 147 aparelhos de vigilância electrónica. Um destes aparelhos permitia ouvir as conversas de 200 telefones simultaneamente” (Whalen, 1995). Sempre na senda destas fórmulas electrónicas de vigilância constante, Want, um engenheiro informático da Xerox, em Palo Alto, Califórnia, concebeu um protótipo de monitorização que pode ser considerado uma reinvenção do conceito panóptico. A criação de Want chama-se *Active Badge*, é utilizada por 50 investigadores e trabalhadores do laboratório de ciências computacionais da Xerox e funciona da seguinte maneira: “uma caixa negra, colocada no bolso da camisa ou no cinto e equipada com uma bateria de lítio, emite um sinal em infravermelhos — tal como um comando de televisão — cada 15 segundos. Detectores de infravermelhos colocados no tecto ao longo do laboratório computacional estão em rede com uma estação de trabalho *Sun*. Uma vez que a tarjeta de cada empregado emite um sinal único, o sistema computacional «sabe» onde se encontra um determinado empregado em qualquer altura. Qualquer outro empregado pode ter acesso à informação no seu computador pessoal” (Whalen, 1995). Se isto não é vigilância total, aproxima-se bastante. Também em creches e em escolas se têm multiplicado instalações de vigilância electrónica. Kuehn (2005: 21) aponta o caso de creches que “já têm instalado câmeras que permitem aos pais observar seus filhos sem sair de seu lugar de trabalho, graças à internet”.

Claro que o *Panopticon* “era mais do que um plano para um edifício de pedra e tijolo, «é» uma arquitectura fluida construída nas mentes do inspector e do inspeccionado” (Phillips e Geroimenko, 1998). Foucault (1992) considera-o um mecanismo de poder reduzido à sua forma ideal.

Deetz (1995: 158) considera que a auto-vigilância disciplinar não é o indivíduo em controlo. Na essência, o indivíduo cria uma representação de uma entidade sem rosto — o outro — a partir da qual ele situa a sua vigilância. Baseando-se nos exemplos das empresas de capital de conhecimento intensivo, Deetz (1995: 162) considera existir actualmente um carácter muito sofisticado e multifacetado do controlo no local de trabalho através de “processos que produzem um indivíduo que é disciplinado e se envolve activamente em auto-vigilância e correcção”.

Giddens (1997: 292-293) considera que a prisão, ícone da teoria de Foucault sobre o controlo e a vigilância, não constitui um bom modelo para as organizações na sua globalidade. Na sua opinião, esse modelo aplica-se quando os objectos da supervisão integram a organização contra sua vontade e são hostis relativamente a quem controla. Quando quem controla pretende obter a colaboração dos subordinados, terá de dosear com muita sensibilidade o nível de controlo. Caso contrário, os subordinados poderão desencadear atitudes de não implicação no processo, de “ressentimento e de antagonismo” (Giddens, 1997: 293), pelo facto de se sentirem objectos e não actores. No entanto, as reacções dos sujeitos objectos do controlo poderão variar imenso em função da forma como o controlo seja exercido e do seu carácter mais ou menos dissimulado. Na linha de Foucault, Deetz (1995: 124) apresenta uma interessante tipologia tripartida de sistemas de controlo: (1) versão directa: “a gestão observa o empenhamento no trabalho e aplica recompensas ou punições de acordo com preferências pessoais ou padrões para características desejadas de trabalho”; (2) versão mais subtil: “a gestão instrumentaliza o empregado — transforma-o(a) num meio de produção — e contrata especialistas para construir sistemas para o explorar ao máximo”; (3) versão mais avançada: “o empregado instrumentaliza-se a si mesmo(a)”. Neste último caso, estamos claramente na perspectiva de Foucault. Através do estímulo fornecido pelo medo, pela lealdade, pela manutenção do posto de trabalho ou do estilo de vida, a gestão pode dispensar-se do grande desgaste

correspondente a formas directas de controlo visto que os empregados, e muitos dos gestores, assumem a tarefa da “auto-vigilância e controlo dos seus corpos, sentimentos, indumentária e comportamento” (Deetz, 1995: 124). Quando quem se torna objecto deste tipo de controlo tem como incentivos que lhe fazem *estugar o passo* elementos como poder e dinheiro verifica-se um fenómeno paradoxal e trágico. Como esses elementos são meios e não fins, a perseguição nunca termina (Deetz, 1995: 124) e traduz-se por vezes em acções que, longe de beneficiarem a organização, correspondem apenas a interesses individuais. No entanto, a satisfação desses interesses, se no curto prazo pode satisfazer os indivíduos em causa, nos médio e longo prazos traduz-se em frustração visto que a ambição é desmedida e dificilmente pode satisfazer-se.

A este propósito, Morgan (1996b: 151) considera que, no âmbito da metáfora cultural para perspectivar as organizações, a tentativa de, através de uma *engenharia de valores*, criar a cultura organizacional ideal, pode revelar-se bastante manipuladora e totalitária, criando um mundo orweliano em que “a cultura assume um papel de controlo em vez de exprimir o carácter humano”.

Os sistemas de controlo e de exercício de poder operacionalizam-se através de dispositivos de vigilância e de mecanismos disciplinares. O que é característico das disciplinas face à multiplicidade das sociedades humanas nas suas valências mais diversificadas é a tentativa de desenvolvimento de uma tática de poder que possa cumprir três critérios: “tornar o exercício do poder o menos dispendioso possível (economicamente, pela fraca despesa que ele implica; politicamente pela sua discrição, a sua reduzida exteriorização, a sua relativa invisibilidade, a pouca resistência que ela suscita); fazer com que os efeitos desse poder social atinjam a sua máxima intensidade e se estendam tão longe quanto possível, sem falha, nem lacuna; ligar, por fim, esse crescimento «económico» do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais ele se exerce (sejam eles aparelhos pedagógicos, militares, industriais, médicos), em resumo, fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (Foucault, 1992: 220).

Para Foucault, as disciplinas são “sistemas de micro-poder essencialmente não igualitários e dissimétricos” (Foucault, 1992: 223) e devem ser encaradas como uma

espécie de «contra-direito» cujo papel é “introduzir dissimetrias inultrapassáveis e excluir reciprocidades” (Foucault, 1992: 224). Esta desigualdade gerada pelas disciplinas traduz-se numa “subordinação não reversível de uns em relação aos outros [...] em desigualdade de posições dos diferentes parceiros” (Foucault, 1992: 224). Pelo facto de os subordinados ao poder serem concomitantemente produtos e agentes do exercício desse mesmo poder e das disciplinas que o operacionalizam, são incapazes de a ele se oporem e, bem pelo contrário, apoiam-no, alimentam-no (Ransom, 1997: 35). No entanto, Foucault considera que a melhor posição para alguém se opor e desafiar esse mecanismo de exercício de poder é a partir do seu interior. Por exemplo, quando alguém que integra um mecanismo disciplinar “sai da trajectória definida para direcções que frustram o objectivo para o qual ele foi originalmente desenvolvido” (Ransom, 1997). Daí que, ao contrário do que alguns dos seus detractores afirmam, Foucault não perspective os mecanismos de poder como infalíveis sistemas fechados e inexpugnáveis. Ele tem consciência da fragilidade e da contingência do poder. Um bom exemplo disso poderá ser ele próprio que, apesar de socializado através de vários dispositivos disciplinares, assume uma atitude crítica e denunciadora dessa arquitectura de exercício subliminar do poder.

Apesar da acção desse poder, há quase sempre manifestações mais ou menos claras de resistência ou de divergência. No entanto, para Foucault, “a resistência apenas serve para demonstrar a necessidade da disciplina que a provoca. Torna-se um alvo contra o qual a disciplina pode justificar a sua necessidade devido ao facto de não ser onipotente” (Clegg, 1998: 30). Nas palavras de Grint (2002: 183), a eventual “demonstração de resistência é meramente um facilitador funcional de uma maior disciplina subsequente”. Nesta perspectiva, será de admitir que, por vezes, quem exerce o poder, desencadeie de forma sub-reptícia algumas manifestações *controladas* de resistência que legitimem o exercício e o reforço desse mesmo poder. Tal como acontece com os indivíduos, também as organizações têm uma tendência natural para resistir à mudança. Embora isto seja um dado adquirido para a maioria das pessoas, na prática, alguns processos que visam introduzir mudanças claudicam exactamente porque se partiu do pressuposto de que a bondade da mudança a introduzir iria por si só galvanizar os actores organizacionais para a sua implementação com sucesso. Para introduzir mudanças

organizacionais é necessário, antes de mais, compreender as forças que poderão propiciar ou afectar essa mesma mudança. Embora saibamos que para levar uma organização a mudar para um desejado estado diferente é necessário incrementar as forças que favorecem a mudança e reduzir as forças contra a mudança, vamos seguidamente concentrar a nossa atenção nas forças ou factores de resistência à mudança. Segundo Gordon (1993: 678), “geralmente, reduzir as forças de resistência cria menos tensões no sistema e menos consequências imprevistas do que incrementar as forças para a mudança”. Ao pretender introduzir mudanças numa determinada organização, os agentes dessas mudanças deverão tomar em linha de conta uma elencação tanto quanto possível exaustiva das forças de resistência à mudança. Claro que essa elencação não pode ser feita sem conhecer as características próprias, a história e a cultura dessa organização. O *pronto-a-vestir* não funciona neste domínio. Poderão existir características comuns entre organizações do mesmo tipo, mas cada caso tem a sua especificidade. O próprio facto de os agentes de mudança terem em conta estes aspectos e procurarem identificar as características organizacionais específicas a esse nível, constitui um factor de credibilização do processo de introdução da mudança e de conquista das pessoas que integram a organização onde se pretende operar a mudança.

Fineman e Gabriel (1996: 87), tentando descobrir por que motivo obedecemos a ordens, elencam um conjunto de três hipóteses. A primeira aventa a possibilidade de os indivíduos obedecerem ou não a uma ordem em função de um cálculo de custo-benefício que determina as vantagens ou as desvantagens de cada cenário. A segunda hipótese configura a ideia de que os indivíduos obedecem às ordens porque não têm capacidade para as rejeitar (incapacidade para dizer “não”). Finalmente, é apresentada a ideia de que as pessoas podem estar na realidade a rebelar-se, mesmo quando parece que concordam. Para além disso, estes autores desconstróem a perspectiva maniqueísta tradicional relativamente ao binómio conformidade/resistência, optando antes por uma configuração em *continuum*. Segundo eles, as “ordens podem ser obedecidas de bom grado ou com relutância; podem também ser obedecidas com ressentimento, com inexactidão, ritualisticamente ou sarcasticamente. Em todos estes casos, a conformidade e a resistência podem coexistir na mesma forma de comportamento” (Fineman e Gabriel, 1996: 87).

Gabriel (2003), Professor de Teoria Organizacional do *Imperial College* de Londres, serve-se da metáfora do vidro pelas suas propriedades de gerar, distorcer e disseminar imagens para analisar as organizações da actualidade. Segundo Gabriel (2003: 167), o vidro chama desde a logo a atenção para aquilo que envolva e portanto é um agente de valorização dos elementos que estejam para além dele e evoca uma imagem associada a movimento. Este autor que apresenta uma visão metafórica diacrónica para as organizações (ferro, concreto e vidro) argumenta que nos últimos 50 anos a sociedade ocidental evoluiu de um paradigma rígido, representado simultaneamente pelo concreto com que os edifícios eram construídos e pela rigidez das organizações, para um paradigma de flexibilidade e fragilidade nas condições de trabalho, nas organizações e nas identidades dos indivíduos. A metáfora fundamental da sua argumentação é “o edifício de vidro, ambigualmente sentido como um palácio cintilante ou como gaiola sufocante” (Gabriel, 2003: 168). Curiosamente, já Zamiatine (2004), no seu *Nós*³², que inspirou algumas das mais famosas distopias literárias (Bradbury, 1999; Huxley, 2001; Orwell, 2002) do século XX, utiliza os edifícios com paredes de vidro para permitirem uma vigilância indiscreta constante. Segundo Gabriel (2003: 176), na linha do panoptismo³³ de Bentham e de Foucault, esse invólucro de vidro combina “a obsessão Católica com o onnipresente olho de Deus e a preocupação Protestante com a eficiência imaculada”. Para Gabriel, a organização flexível da modernidade proscreve a rigidez nas hierarquias, nos procedimentos, nos produtos e nos limites “em favor de uma constante e contínua reinvenção, redefinição e mobilidade. O sucesso, para essas organizações, não é um equilíbrio estável perfeito, mas sim um processo de irregularidade, inovação e desordem em que os triunfos são temporários e ocorrem na borda do abismo, para além de não poderem nunca ser regularizados em ditosa rotina” (Gabriel, 2003: 171). Tudo nas organizações é crescentemente passageiro, fugaz. Gabriel (2003: 172) refere que a nova economia possui características que a fazem assemelhar-se a um camaleão e, por isso, “as

³² Publicado pela primeira vez em 1924, numa tradução inglesa, em Nova Iorque. A primeira edição russa só sairia em 1952.

³³ Parafraseando Foucault, Deleuze (2005: 50-53) refere que o «panoptismo» se caracteriza por “uma disposição visual e por um meio luminoso em que o vigilante tudo pode ver sem ser visto, em que os detidos podem ser vistos a todo o momento, sem se verem a si mesmos”. No entanto, para além dessa vertente de sistema arquitectónico e óptico passível de aplicação na prisão, na oficina, na caserna, no internamento de um hospital ou na escola, o panoptismo possui uma fórmula abstracta muito mais abrangente e invasiva.

carreiras tornam-se espasmódicas e fragmentadas, sem que as suas diferentes fases consigam gerar histórias de vida coesas e integradas. Expostos a uma monitorização intrusiva do seu desempenho, os empregados sentem-se constantemente objecto de julgamento”. A precariedade e a fugacidade no emprego têm reflexos na forma como as pessoas interagem nas organizações e na vida em geral, contribuindo para uma fragilização das suas personalidades. Este autor fala mesmo de “corrosão de carácter com uma concomitante inabilidade para construir histórias de vida e identidades significativas” (Gabriel, 2003: 181). A fluidez dos contornos, a relativização, a erosão de referências sólidas e de certezas tendem a fragilizar as personalidades. Para Gabriel (2003: 175-176), o que acontece nas organizações actuais é que o tipo de controlo de carácter burocrático através de regras e procedimentos detalhados está a ser substituído por um conjunto de controlos muito mais subtis e penetrantes que flúem através dos discursos, da manipulação das culturas e das emoções, da gestão dos espaços e dos níveis de exposição dos elementos constituintes das organizações. No Quadro 6 podemos encontrar exemplos de controlo apontados por Gabriel (2003: 175).

Quadro 6: Estratégias de controlo nas organizações actuais

Tipos de controlo	Formas de o realizar
Cultural e emocional	Enfatizar a importância da qualidade e da imagem.
Estrutural	Medições contínuas e <i>benchmarking</i> ; hierarquias organizacionais mais horizontais.
Tecnológico	Vigilância electrónica.
Espacial	Espaços de trabalho abertos; controlo dos acessos.

Fonte: Baseado em Gabriel (2003: 175).

À primeira vista, poderá parecer-nos que alguns dos processos elencados no Quadro 6 não visam o controlo dos membros das organizações, mas a verdade é que, se analisarmos com mais detalhe, aperceber-nos-emos de que todos eles são ambivalentes e podem visar, efectivamente, o controlo. Do que não resta dúvida é que estas fórmulas de controlo são muito mais subtis e invisíveis na sua intencionalidade do que as utilizadas nas organizações regidas exclusivamente pelo modelo burocrático. Não esqueçamos que à eficácia se associa com muito mais frequência a subtilidade do que as acções explícitas. No entanto, não se pense que o alargamento da panóplia dos processos de controlo e a sua crescente imperceptibilidade garantem eficácia no efectivo controlo das pessoas que são sujeitas a esses processos. As pessoas continuam a ter reacções das mais variadas que

podem ir desde a anuência até à subversão, desrespeito, resistência e boicote dos mecanismos de controlo. Sobre esta questão, Gabriel (2003: 175-176) refere que “os trabalhadores por vezes obedecem de boa-vontade, outras queixando-se, outras, ainda, de forma automática, outras vezes o medo e a insegurança dominam as suas respostas, mas frequentemente mostram a sua ingenuidade obscurecendo ou contestando os discursos da administração, tornando-os objecto de ridicularização, cinismo ou confronto. Outras vezes, subvertem as imagens e atribuições organizacionais directamente, por exemplo, protestando de forma ruidosa, ou utilizando os meios da organização contra ela própria, por exemplo, disseminando vírus de computador ou boatos. Assim, dentro de organizações formais existem espaços que são difíceis de controlar, espaços que estão por administrar e que não são administráveis³⁴; nestes espaços, os indivíduos têm a possibilidade de engendrar identidades, que podem não chegar nem ao inconformismo nem à rebelião, mas que são infinitamente mais complexas e ricas do que aquelas que resultam de práticas organizacionais oficiais”. Reflectindo sobre esta temática, Cairns, McInnes e Roberts (2003: 127) consideram que “enquanto a organização procura controlar os actores no seu contexto, também esses actores controlam a organização [...]. Nesta conceptualização, organização, actores e contextos de acção espaciais e temporais são, simultaneamente, facilitadores e controladores de processos”. Talvez a fase em que ocorrem mais frequentemente os processos de resistência seja a de implementação dos processos, programas, novas políticas ou procedimentos. A vulnerabilidade de quem arquitectou a mudança é tanto maior quanto menos tenha estado atento às eventuais resistências, explícitas ou surdas. Fullan (2001: 42-43) considera que “mesmo nas organizações mais firmemente controladas e com rigor de autoridade, é muito fácil sabotar mudanças durante a fase de implementação. Até mesmo quando as coisas parecem estar a funcionar, o suposto sucesso pode revelar uma mera concordância superficial”.

Pese embora o facto de continuar activa a capacidade humana de reacção às armadilhas das novas formas quase invisíveis de exercício de poder, nunca na História o

³⁴ Recorde-se o caso dos telecrãs no livro *1984*, de George Orwell, em que a personagem principal se exime a essa forma de vigilância através da sua colocação numa réstia de espaço não visível.

controle apresentou contornos tão diáfanos e uma actuação tão perversa pela sua camuflagem. Como refere Gabriel (2003: 178), ao contrário da gaiola de ferro weberiana, a metáfora dos sistemas de controle contemporâneos — o invólucro de vidro — “procura esconder a realidade da armadilha em vez de a mostrar”. Apesar dessa subtilidade, a filosofia subjacente a esses processos que tentam o controle é bastante racional e tende a criar relações causa-efeito que tanjem as fimbrias da ingenuidade. Nas palavras de Morgan (1996b: 229), o processo de simplificação característico das abordagens racionais tem subjacente a ideia de que “ao fazermos o nosso mundo mais simples, tornamo-lo mais submisso ao controle. Fazendo isso, criamos o mito de que estamos realmente a controlar e de que temos mais poder do que aquele que na realidade possuímos”.

Jackson e Carter (1998) na linha das ideias de Foucault, referem-se ao conjunto de mecanismos de poder usados para governar as populações. Segundo eles, o efeito desejado desse aparato complexo de estruturas e de modos de exercício de poder é que as pessoas, de forma voluntária e mesmo empenhada, “deleguem a sua autonomia e a sua responsabilidade moral na obediência às regras, para serem governadas na sua conduta por uma força «moral» — o estado — que é externo relativamente ao *self*” (Jackson e Carter, 1998: 50). Para estes autores, a necessidade de obediência face ao poder estatal é normalmente “racionalizada e justificada em termos de um interesse colectivo maior” (Jackson e Carter, 1998: 51), mesmo que esse alegado interesse colectivo tenha sido definido de forma desconhecida ou de acordo com interesses pouco claros. Nesta perspectiva, o governo pauta a sua actuação fundamentalmente por perspectivas conservadoras de *status quo* e, se possível, tenta mesmo incrementar a consolidação de interesses que não são claros para a população.

Jackson e Carter (1998: 51) convocam também o conceito *foucaultiano* de governamentalidade e definem-no como uma forma de “obrigar à obediência das regras que é suposto controlarem, ao mínimo detalhe, a «conduta dos homens», e que são constituídas e legitimadas por uma lógica discursiva de verdade que reclama representar o interesse público”. Também Morgan (1996b: 175) denuncia a agenda encoberta que frequentemente domina a governamentalidade ao afirmar que “normalmente, a estrutura organizacional, regras, regulamentos, e procedimentos são perspectivados como

instrumentos racionais cujo objectivo é ajudar o desempenho de tarefas. No entanto, uma perspectiva política dessas disposições sugere que, em muitos casos, elas são melhor compreendidas como produtos e reflexos de uma luta pelo controlo político”. Apesar de tudo, há a possibilidade de que o desequilíbrio de poder não seja muito acentuado, pois, a panóplia legislativa e de regulamentos burocráticos que rege a vida organizacional outorga “poder potencial tanto aos controladores quanto aos controlados” (Morgan, 1996b: 177) fazendo com que as mesmas disposições criadas e usadas com o intento de controlar possam também servir como justificação para bloquear processos ou actividades. Ao poder formal não corresponde linearmente a obediência. Como refere Bernoux (1985: 155), “nunca é verdade que o superior, pelo simples facto de ser superior, possa obter aquilo que quer. Deve preparar o terreno, manobrar, ter um comportamento estratégico para conseguir isso. A sua posição hierárquica não chega”.

Alvin Toffler (1984: 33), inspirando-se no trabalho de Bowles e Gintis (1976) sobre a América capitalista, apresenta a educação em massa como uma forma de as nações industrializadas proporcionarem uma mão-de-obra preparada e dócil para a vida fabril. Na sua opinião, o currículo encoberto nos sistemas educativos que se desenvolviam nessa época correspondia a “três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo” (Toffler, 1984: 33). A escola é assim caracterizada como um processo socializador para a docilidade dos futuros cidadãos e trabalhadores. A respectiva escolarização visará estandardizar comportamentos, numa perspectiva de conformidade com as normas sociais e de conformismo com os processos de controlo, de castração da personalidade e de exploração. Apresenta-se, portanto, uma visão instrumental da escola em que esta “prepara a juventude para a vida económica” (Bowles e Gintis, 1976: 68).

Os sistemas de controlo podem perpetuar-se através da inculcação na mente dos indivíduos objecto desse controlo visto que “se as pessoas forem tratadas consistentemente em termos de certos pressupostos básicos, acabarão eventualmente por se comportar de acordo com esses pressupostos de forma a tornarem o seu mundo estável e previsível” (Schein, 1992: 24).

Groth (1999: 344-347) apresenta-nos uma desafiante perspectiva sobre os aspectos mais sinistros que a aplicação do controlo servido pelo desenvolvimento exponencial das tecnologias de informação e comunicação poderia ter em sociedades onde o respeito pelos direitos humanos e o direito à privacidade não fosse garantido. Na óptica deste autor, o desenvolvimento da tecnologia da informação que permite, por exemplo, reconhecer rostos de forma automática e difícil de detectar pelos visados poderia dar lugar a um controlo “ao nível ou ainda maior do que o descrito por Orwell em 1984” (Groth, 1999: 345). Um outro exemplo apresentado é o da empresa de informática *Wang* que, no princípio dos anos 80, “introduziu sistemas de processamento de texto que permitiam aos supervisores monitorizar o desempenho das secretárias” (Groth, 1999: 346). Aplicações de *software* actualmente existentes no mercado “contam o número de vezes que um empregado prime uma tecla do teclado por minuto, a taxa de erro, o tempo que um trabalhador demora a completar cada tarefa, e o tempo que uma pessoa passa afastada do computador” (Whalen, 1995). Também Green (1999: 36), referindo-se a um estudo de Brigham e Corbett sobre o *National Standard* publicado em 1997, aponta o exemplo do e-mail que permite distribuir projectos e tarefas dentro de uma determinada organização, “mas também inclui dispositivos de vigilância que permitem às chefias, secretamente, monitorizar a actividade em tempo real a partir de locais remotos. Por outras palavras, os mecanismos para o exercício do poder estão incorporados na própria tecnologia”. E a evolução tecnológica permite esta vigilância de forma cada vez mais dissimulada e a custos reduzidos. As ferramentas de *software* para espiar o desempenho alheio estão cada vez mais associadas aos pacotes de gestão de redes e exigem cada vez menos domínio de linguagem de programação por parte do vigilante. É assim que, “num escritório provido com um servidor de rede local gerido por um software como o *Microsoft LAN Manager*, um patrão com uma *inclinação* técnica ou um administrador da rede pode transformar a área de trabalho de um empregado num posto de vigilância secreto” (Whalen, 1995). Como a introdução destes sistemas de controlo das nossas vidas tem sido relativamente paulatina, normalmente não nos damos conta de que eles têm efectivamente um potencial sinistro que pode ser utilizado para fins que estarão longe de corresponder aos interesses dos visados. Nesses sistemas de controlo potencial incluem-se o registo das viagens aéreas

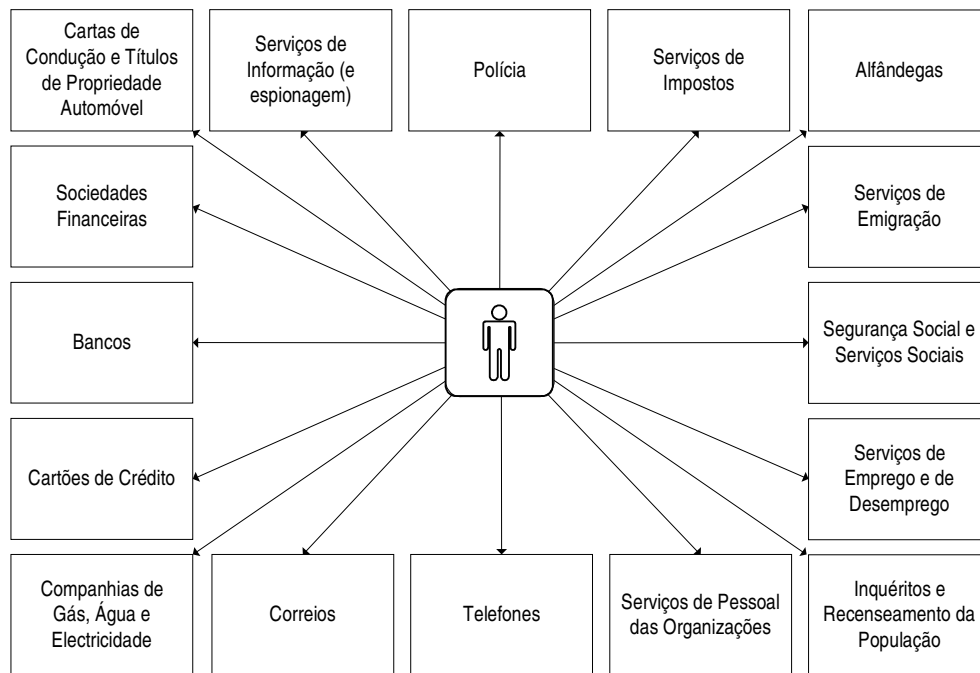
por parte de muitas das companhias de aviação, com o pretexto de compensar os clientes pela respectiva fidelidade, os padrões de despesa revelados pelos registos de pagamento através de cartões de débito e de crédito, o historial das chamadas telefónicas através das redes fixas ou dos telemóveis (Groth, 1999: 346), os registos decorrentes do uso da *Via Verde* nas auto-estradas e nos parques de estacionamento, etc. Por todo esse potencial da tecnologia, que pode ser usada para o bem ou para o mal, Groth (1999: 347) conclui que nunca como agora se torna tão necessária uma atitude de vigilância individual e social para impedir que a tecnologia ao serviço do controlo seja usada para fins opressivos das liberdades cívicas.

Por sua vez, Burrell (1997: 219-215) apresenta-nos um elenco de vários exemplos do controlo e da vigilância que pausadamente foram dominando as sociedades ditas evoluídas sem que as pessoas, na maior parte dos casos, se dessem conta de que as suas vidas estavam cada vez mais a ser objecto de escrutínio. Assim, temos a vigilância dos hábitos dos consumidores que permite, por exemplo, a empresas especializadas no fabrico e comercialização de tampões para a higiene feminina enviar a potenciais clientes, por alturas da ocorrência dos respectivos períodos menstruais, amostras dos seus produtos. Temos também a utilização crescente, por parte de pais receosos da síndrome de morte súbita, de dispositivos de vigilância à distância, sonora e visual, dos seus bebés. O peso à entrada e à saída dos empregados de algumas organizações e a utilização de cartões magnéticos de acesso aos diferentes serviços para controlar os roubos e o desvio de documentação confidencial. A combinação de serviços num só cartão electrónico, como é o caso da AT&T com o seu 'Universal Card' que combina as funções de cartão de débito, cartão de crédito e cartão telefónico, permitindo assim uma vigilância apertada de muitos dos hábitos sociais e de consumo dos respectivos utilizadores.

Lyon (1992: 109) afina pelo mesmo diapasão ao referir que "diferentes tipos de organizações governamentais e privadas têm — ou podem obter — informações sobre os cidadãos, enquanto indivíduos. Essas informações estão cada vez mais armazenadas em computadores; quando estes são ligados em redes, os dados coligidos podem proporcionar uma imagem detalhada da vida quotidiana de cada um de nós". A Figura 31 dá uma ideia de algumas das instâncias que podem realizar essa vigilância e esse

controlo. Como muita da tecnologia, o seu uso pode ser feito com fins benignos ou com objectivos funestos. Silva (1998: 146-151) aborda esta questão da ubiquidade permitida pelos meios digitais interligados na rede e da ambivalência do acesso à informação, apresentando-a como algo insolúvel visto que, “de um lado, estão os que temem a violação da informação que lhes diz respeito. Do outro, estão os que, à míngua da informação de que necessitam, contestam as restrições ao seu acesso” (Silva, 1998: 146). O problema essencial é que a utilização da informação disponível é uma incógnita devido à subtilidade do “totalitarismo electrónico” (Lyon, 1992: 107). Essa incógnita, esse desconhecido, poderá desencadear medo “porque há quem saiba coisas a nosso respeito, mas nós não sabemos o que é que eles sabem nem quais as consequências que daí poderão advir. Num tal cenário, as vidas são absorvidas pelo sistema, mais do que brutalizadas por este” (Lyon, 1992: 107) como acontece na assustadora visão de George Orwell. Apesar de “o potencial de vigilância estar presente em todo o tipo de sistema interactivo de comunicações” (Lyon, 1992: 112), não parece podermos imputar ao computador o papel de carcereiro electrónico. Na opinião de Lyon (1992: 112), a introdução da informática serviu apenas para aumentar a eficiência da vigilância dos cidadãos que há muito se fazia através da recolha e arquivo dos seus dados pessoais. Para além disso, não esqueçamos que, pesem embora algumas antecipações de cenários de uma espécie de pesadelo electrónico em que as máquinas imporiam a sua vontade aos seres humanos, para o bem e para o mal, o computador e as tecnologias da informação e comunicação continuam a ser utensílios também usados por seres humanos para vigiar outros seres humanos (Figura 31). O que se alterou foi fundamentalmente o incremento exponencial da capacidade de recolha, relacionamento e processamento da informação. Para além disso, podemos dizer, paradoxalmente, que se *democratizou* a tecnologia do exercício da vigilância devido à redução dos seus custos de implementação e operacionalização e ao facto de exigir cada vez menos conhecimentos técnicos por parte do seu utilizador.

Figura 31: Vigilância dos cidadãos (citizenwatch)



Fonte: Inspirado em Lyon (1992:109)

2.2. O jogo do gato e do rato

Os Dez Mandamentos de Moisés constituem talvez a expressão mais generalizada, e que mais perdurou, de controlo comportamental da Humanidade. Referindo-se a essa lista de mandamentos, Savater (2004: 155) refere que ela é “hoje a representação de qualquer coisa que existiu e tem de existir em todas as culturas: uma lista de frustrações necessárias impostas aos desejos dos cidadãos”. Considera ele que “em todas as culturas, os tabus, as proibições e também as prescrições — as normas, em suma —, o que fazem é instaurar frustrações socialmente aceitáveis” (Savater, 2004: 155) que permitam uma regulação da vida em sociedade. Há portanto em todas as sociedades dispositivos mais ou menos desenvolvidos e estratégicos de controlo da acção das respectivas populações que condicionam as suas pulsões, as suas tendências, as suas liberdades. A metáfora que escolhemos para título desta parte do nosso texto tem subjacente que o *gato* representa essas tentativas de controlo, ao passo que o *rato* simboliza as acções evasivas dos que tentam subverter ou eximir-se a esse mesmo controlo. A escolha desta metáfora deveu-se ao facto de a mesma implicar no imaginário colectivo uma frustração recorrente por parte do gato na sua demanda de aniquilamento do rato. Parece-nos que também as tentativas de controlo dos seres humanos se debatem com a mesma frustração. A ideia fundamental de sustentação deste componente da nossa tipologia de análise é a de que o ser humano tem uma capacidade inata, mas que se aperfeiçoa ao longo do seu processo de socialização, para, sempre que possível, tentar contornar as tentativas de controlo com que o confrontam. Podemos mesmo considerar que o controlo é uma tarefa nunca acabada para quem o exerce, na medida em que, para cada uma das suas formas, existem inúmeros dispositivos de oposição, de subversão ou de fuga. Daí termos escolhido a metáfora do jogo do gato e do rato para este componente da tipologia.

Uma das características dos seres humanos é o espírito de contradição. Desde a infância que, numa tentativa de afirmação da personalidade, de autonomização da personalidade e de manifestação de um desejo intrínseco de liberdade, as pessoas têm tendência para contradizer as pressões externas, sejam elas mais ou menos explícitas. O que é percebido como tentativa de condicionamento ou de controlo desencadeia

frequentemente reacções de resistência mais ou menos dissimulada. Referindo-se a esta situação de incapacidade do exercício de um controlo eficiente por parte do poder central, Power (1999: 52) utiliza uma curiosa expressão: “resistência criativa”. Com efeito, seja através de estratégias de resistência, contra-estratégias ou pelo facto de os subordinados se sentirem humilhados, desmotivados ou ressentidos face ao uso de tecnologias de vigilância e controlo, a perfeição do poder, que corresponderia ao auto-policiamento individual, nunca se realiza na sua totalidade (Green, 1999: 37). Na verdade, o exercício deste tipo de controlo alimenta frequentemente o ressentimento dos empregados, podendo levá-los “a roubar, inventar rumores, alterar configurações dos computadores, alterar os códigos Java, e por aí adiante” (Whalen, 1995).

Tal como, para cada tentativa de armadilha do gato, existem da parte do rato variadas estratégias de fuga, também os seres humanos, face às tentativas de controlo de que são diariamente alvo podem utilizar, e muitas vezes utilizam, diversas formas de resistência ou de subversão dos objectivos do controlo ou de evasão. O espírito de contradição ultrapassa, por vezes, a racionalidade que deveria presidir à análise das situações. Aliás, com frequência, nem sequer ocorre uma análise da situação. Perante a ocorrência, espoleta-se uma reacção quase epidérmica por parte do indivíduo. Essa reacção desencadeia-se quando o indivíduo sente que algo ou alguém o impede de ser ele próprio a controlar as condições da sua vida, a desenvolver os seus talentos ou, pura e simplesmente, a fazer o que lhe apetece. Os processos de mudança organizacional são, por vezes, percebidos como tentativas de controlo e desencadeiam reacções defensivas. Essas reacções são complexas já que se desenvolvem numa dialéctica entre o possível sucesso do exercício do poder que leva o indivíduo a agir em função de uma agenda que lhe é exógena e as suas reacções relativamente a esse mesmo poder (Green, 1999: 37). As pessoas e os grupos formais e informais no interior das organizações, face a essa percepção, podem mesmo opor-se à mudança por forma a tentar assegurar a manutenção do *status quo* que os privilegia ou, pelo menos, lhes dá um nível mais elevado de segurança e conforto do que a nova situação antevista. Vem a propósito convocar o conceito de *infidelidade institucional* de Sá (2004: 259-260) variável em função do grau de visibilidade, frontalidade e agressividade do posicionamento e passível de uma

classificação de acordo com uma tipologia de gradação crescente de assunção da infidelidade perante terceiros: defensiva/escondida; assumida/explicita; e ofensiva/desafiante. Note-se que esta tipologia tanto se pode aplicar a comportamentos organizacionais quanto a comportamentos grupais ou pessoais.

Por todos os motivos que fomos enumerando, torna-se absolutamente indispensável respeitar e ouvir os argumentos dos resistentes. E isso deve ser feito não apenas no sentido do respeito pela discordância, mas também na perspectiva de aprendizagem pessoal e organizacional decorrente da tomada de conhecimento de argumentos identificados pelos resistentes e que não tinham sido tomados em consideração previamente. Por último, mas não menos importante, desconsiderar os resistentes poderá revelar-se fatal para a sobrevivência das organizações, ou, pelo menos, para a perenidade dos seus líderes. Por motivos como estes, Fullan (2001: 74) proclama os benefícios do conflito e da resistência no interior das organizações. Nesse sentido, a “dissenção é vista como uma fonte potencial de novas ideias e de progressos” ao passo que “a ausência de conflito pode constituir um sinal de declínio” (Fullan, 2001: 74).

Na tentativa de um melhor enquadramento da metáfora que nos ocupa, socorremo-nos de uma perspectiva simplificada (Quadro 7) de algumas das principais escolas de pensamento sobre o uso do controlo ao nível das organizações.

Quadro 7: Perspectivas teóricas sobre o controlo

	Perspectiva managerialista	Perspectiva dos sistemas abertos	Perspectiva política
Pretensões fundamentais	O controlo de recursos (incluindo os recursos humanos) é uma actividade de gestão legítima. Portanto, os gestores têm o direito de exercer controlo sobre o comportamento dos seus subordinados.	O controlo medeia processo que transformam <i>inputs</i> em <i>outputs</i> . Embora o controlo, por si só, seja neutro, poderá ter consequências adversas para os seres humanos.	Controlo é sinónimo de exploração de recursos humanos.
Enfoques essenciais	A melhor forma de os gestores poderem manter o controlo.	Criação de sistemas de controlo para fins de concepção e análise.	Compreender as dinâmicas internas do controlo, por exemplo, como se exerce o controlo e se ele dá origem a resistência ou a contra-controlo.

Fonte: Adaptado a partir de Rollinson (2005: 512)

Segundo Rollinson (2005: 512-514), a perspectiva managerialista, com origem nos teóricos clássicos da gestão do início do século XX, considera que o controlo é uma das prerrogativas dos gestores e elege-o como uma das formas para rentabilizar eficaz e

eficientemente os recursos disponíveis. Quanto à perspectiva dos sistemas abertos, vê o controlo como indispensável ao funcionamento das grandes organizações complexas e reconhece-lhe vantagens como a eficiência económica, capacidade de previsão, estabilidade e redução da ambiguidade. No entanto, também identifica alguns efeitos disfuncionais potenciais como, por exemplo, a coerção, manipulação, exploração, perda da individualidade e dependência do controlo por parte dos subalternos. Por fim, a perspectiva política vê o controlo como uma forma de dominação e exploração que é usada pelos gestores para controlarem os empregados e não para coordenarem as suas actividades. Em função dessas tentativas por parte de quem exerce o controlo, os subalternos têm uma tendência natural para lhes resistir, para subverter os respectivos objectivos ou para se sublevarem. Esta é uma perspectiva de conflito ou, pelo menos, de tensão latente entre as tentativas de controlo e as tentativas para lhe escapar.

A perspectiva política adapta-se perfeitamente à nossa metáfora do *gato e do rato*. O gato sempre tentando apanhar o rato, e este procurando sempre escapar-lhe. O gestor sempre tentando controlar o subalterno, e este procurando sempre escapar a esse controlo. Há uma espécie de regateio entre quem detém o poder formal e quem pretende resistir-lhe ou contrapor-lhe o poder informal.

De acordo com o pensamento de Rollinson (2005: 526), a resistência ao controlo pode decorrer de reacções emocionais adversas com origem em factores como os seguintes:

- “exercer competências valorizadas pode ser uma parte importante da identidade pessoal do indivíduo, e um controlo rígido pode eliminar essa oportunidade;
- alterar os padrões de controlo pode perturbar as relações sociais e a estrutura estabelecida num grupo de trabalho;
- as pessoas podem não querer que outros saibam a forma exacta como elas obtêm bons resultados porque isso torna-as mais substituíveis e, portanto, o controlo constitui uma ameaça potencial à segurança;
- as pessoas que têm poder e/ou prestígio podem sentir-se ameaçadas por controlos passíveis de transferir esse poder para outras mãos”.

Rollinson (2005: 527) argumenta ainda que é necessário assumir uma postura realista e equilibrada relativamente ao controlo. Realista porque não é pelo facto de implementar um sistema de controlo que podemos garantir a existência de controlo. Do tentar ao conseguir pode distar uma diferença considerável. Equilibrada porque não há receitas estandardizadas para resolver os casos de resistência ao controlo. Cada situação é única e exige um esforço denodado para procurar identificar por que motivo as pessoas objecto das tentativas de controlo entendem que este “ultrapassou os limites do razoável” (Rollinson, 2005: 527). Só uma apreciação casuística que tenha em conta a teoria a este propósito e que, de uma forma despida de preconceitos, procure entender as razões das diferentes partes permitirá compreender esse tipo de situações.

Teixeira (1998: 189) também discorre sobre este assunto e considera que “a palavra controlo ainda traz à mente de muitas pessoas, com uma carga negativa, a ideia de que alguém tem o poder de regular as suas actividades dizendo-lhes o que fizeram mal, o que não fizeram e deveriam ter feito, o que não podem fazer, etc. Há uma certa resistência ao controlo porque é entendido como algo que retira liberdade às pessoas”. Este autor identifica as seguintes razões para a ocorrência de reacções negativas ao controlo: (1) controlos inapropriados; (2) padrões inatingíveis ou indefinidos; (3) existência de variáveis incontroláveis ou padrões contraditórios (Teixeira, 1998: 189). No sentido da prevenção das reacções negativas ao controlo, Teixeira (1998: 190) propõe: (1) que os controlos apareçam como justificáveis, sobretudo aos olhos dos que a eles serão sujeitos; (2) que sejam definidos padrões realistas, passíveis de serem atingidos com esforço e perseverança; (3) que as expectativas sobre o desempenho ou os resultados daqueles que são sujeitos ao controlo sejam formuladas de forma compreensível; (4) que os desvios aos padrões sejam comunicados em tempo útil que permita acções correctivas com impacto duradouro; (5) que se transmita confiança relativamente à fiabilidade das informações sobre o controlo.

Bilhim (1996: 191-192), baseando-se em Edward Lawler e em John Rhode, apresenta uma tipologia das três estratégias básicas de que os subalternos se servem para resistir ou escapar às estratégias de controlo: (1) o comportamento burocrático rígido, (2) o comportamento estratégico e (3) o relatório de dados inválidos. A primeira estratégia

corresponde à “tendência que as pessoas têm para tentar evidenciar boa aparência em termos de standard de controlo. Concentram os esforços onde os resultados são medidos, esquecendo muitas vezes os objectivos mais importantes da organização”; a segunda diz respeito “à tendência que as pessoas têm para fornecer informação de certa maneira que demonstrem boa aparência durante um certo período”; a terceira “consiste em relatar dados errados ou inválidos”. Nesta perspectiva das estratégias de dissimulação ou de representação que permita a comunicação de uma boa imagem do sujeito, são bem elucidativas as técnicas dos carreiristas na sua abordagem ao trabalho. Burrell (1997: 208-206), citando Feldman e Klitch (1991), apresenta seis crenças fundamentais dos carreiristas para obterem sucesso (Quadro 8).

Quadro 8: Técnicas dos carreiristas

1.	O mérito, por si só, é insuficiente para progredir nas organizações. Criar a aparência de ser um vencedor, ou parecer 'promovível' é tão importante quanto o mérito.
2.	Para avançar, é fundamental dedicar-se às relações sociais com os superiores e com os colegas de trabalho. À superfície, essas relações devem parecer genuinamente sociais, mas na realidade devem ser usadas instrumentalmente para contactos de trabalho e para obter informação privilegiada sobre a organização.
3.	É fundamental parecer um 'jogador de equipa' para progredir na carreira. Na aparência os indivíduos parecerão cooperantes e amigos de ajudar os colegas, mas na realidade estarão em simultâneo a recolher informação sobre como ultrapassar os seus competidores directos ou potenciais.
4.	A longo prazo, os objectivos de carreira de um indivíduo serão inconsistentes com os interesses da organização onde trabalha. Portanto, para avançar, o indivíduo tem de parecer empenhado e leal aos olhos dos seus empregadores, enquanto, ao mesmo tempo, põe a circular o seu currículo noutras organizações que lhe interessem, mantendo dessa forma 'as opções em aberto'.
5.	Por vezes, é necessário ter comportamentos não éticos ou desonestos para conseguir aceder a promoções. No entanto, é importante não advogar esses tipos de comportamentos ou sequer admitir a sua existência. Em vez disso, os indivíduos devem tornar-se adeptos da inconsistência e desenvolver a habilidade para assumir posições públicas que são mutuamente inconsistentes ou inconsistentes com posições assumidas anteriormente em público.
6.	Muito do 'trabalho real' de numerosos empregos é impossível de ser avaliado de forma tangível, nem o sucesso relativo nesses empregos pode ser facilmente validado. Assim sendo, é importante construir a nível social a ilusão de sucesso e poder através de símbolos como as indumentárias e a disposição dos móveis nos escritórios. Estes 'apoios' podem incluir fechaduras nas gavetas, sentar os visitantes em lugares onde lhes dê o sol nos olhos ou atribuir-lhes cadeiras mais baixas do que a do ocupante do escritório.

Fonte: Adaptado a partir de Burrell (1997: 208-206).

O mesmo autor, continuando a citar Feldman e Klitch (1991), apresenta também seis técnicas comumente usadas no sentido da criação de uma imagem favorável do *self* que permita a obtenção de dividendos no emprego (Quadro 9).

Quadro 9: Técnicas para criar uma imagem favorável

1.	<i>Insinuação</i> : usar a adulação, concordando com as opiniões dos outros e fazendo favores para conseguir que as pessoas
----	---

	com influência e poder gostem deles.
2.	<i>Intimidação</i> : transmitir a imagem de ser potencialmente perigoso para aqueles que podem estar no caminho da sua progressão.
3.	<i>Auto-promoção</i> : enfeitar as suas realizações ou salientar as suas capacidades de forma a ganhar o respeito e a admiração dos seus supervisores. Os indivíduos podem usar a auto-promoção através da apresentação de certificados ou de prémios obtidos, podem gabar-se de ter recebido propostas de emprego de outras organizações ou podem inflacionar relatórios sobre o respectivo desempenho.
4.	<i>Exemplificação</i> : criar a impressão de ser muito dedicado e sacrificado para que as pessoas em posições de influência se sintam culpadas e acabem por lhes atribuir recompensas ou promoções. Por exemplo, um indivíduo pode sistematicamente chegar ao emprego mais cedo ou abandoná-lo mais tarde para criar a imagem de dedicação ao seu trabalho.
5.	<i>Calculismo</i> : distanciamento de acontecimentos negativos em que se tenha estado envolvido. Isso poderá ser feito através da negação da responsabilidade pessoal pelo problema ('Eu estava apenas a cumprir ordens') ou diminuindo as proporções do problema ('Na realidade não é assim tão mau').
6.	<i>Suplicação</i> : tentar cativar a simpatia e a compreensão das pessoas que estão em posições de influência.

Fonte: Adaptado a partir de Burrell (1997: 205-203).

Todos estes posicionamentos revelam diferentes tentativas de subverter a realidade, através da mitomania ou da fuga, e de manipular as outras pessoas. Também Thurler (1998: 9) aborda a questão das estratégias de fuga referindo que “quando as sanções ameaçam, a avaliação leva inevitavelmente os diversos actores a desenvolverem estratégias de defesa: eles procuram fazer «boa figura», desenvolvem múltiplas esquivas [...], procuram culpados externos, colocam em causa a capacidade de outro julgar a forma de eles ensinarem, ou recusam pura e simplesmente que alguém venha meter-se nos assuntos deles”³⁵.

Fazendo o historial das organizações, Giddens (1997: 285) elenca um conjunto dos seus enormes benefícios sobre os quais nem sequer reflectimos visto que são dados adquiridos com os quais desde sempre contámos. No entanto, também nos adverte para o facto de a emergência e o desenvolvimento das organizações ter desencadeado um processo em que muitos aspectos que antes dependiam das pessoas individualmente consideradas ter passado para o controlo de funcionários ou especialistas ou dirigentes organizacionais sobre os quais elas têm uma influência reduzida. Giddens (1997: 285) refere que “como fontes de poder social, as organizações podem assim sujeitar o indivíduo a ordens relativamente às quais ele ou ela se sente incapaz de resistir”.

³⁵ Um caso que possui características muito semelhantes a estas, independentemente da razão que eventualmente lhes assistia num ou outro aspecto, é o da reacção da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) quando foi levada a cabo uma experiência piloto de *avaliação integrada* de seis colégios por parte da IGE em 2001 (Wong, 2001).

Pronunciando-se sobre esta questão das tentativas de controlo externo e das fórmulas encontradas pelos actores organizacionais para se eximirem a esse mesmo controlo, Estêvão (1994: 437) refere que estes evitam “avaliações ou controlos externos que podem levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada; promovem a *lógica da confiança* e da *boa-fé*, que vai unir a acção à intenção — sempre possível, aliás, dada a incerteza dos resultados da acção educativa — contribuindo para manter coesa a organização”. São assim implementados estes mecanismos para «manter a face» que permitem às organizações permanecer socialmente legitimadas (Estêvão, 1994: 437) apesar das deficiências do seu desempenho e dos níveis de incompetência ou de falta de profissionalismo dos seus actores. Tyler (1991: 143), na mesma linha de pensamento, refere que o controlo da vida organizacional poderá depender de “práticas ritualizadas que mantêm a «lógica de confiança»”. Será eventualmente uma *lógica de confiança* estabelecida entre os diversos órgãos e actores no seio organizacional, a funcionar como uma espécie de argamassa que a muitos serve e a alguns interessa. É o caso de algumas escolas em que “mesmo que a estrutura formal não coordene satisfatoriamente a actividade educativa, isso não significa a «desagregação»” (Costa, 1996: 101) visto que a confiança apriorística e corporativamente protectora permite a manutenção do *status quo*. Segundo O’Neill (2002b), a confiança possui de facto as características de um elemento indispensável na urdidura das relações entre as pessoas e entre as pessoas e as instituições. Precisamos da confiança “porque temos de ser capazes de confiar que os outros agirão em conformidade com o que dizem, e porque necessitamos que os outros aceitem que nós agiremos em conformidade com o que prometemos” (O’Neill, 2002b). Concomitantemente, precisamos de valorizar a verdade para podermos viver em sociedade. Rachels (2004: 46) afirma mesmo que “em qualquer sociedade complexa tem de haver uma presunção em favor da boa-fé” relativamente à verdade utilizada pelos diferentes interlocutores nas suas interacções comunicacionais. Todos sabemos que nem sempre essa presunção de verdade tem correspondência na realidade, mas imagine-se o que aconteceria numa sociedade em que a presunção fosse a da mentira. Pura e simplesmente não poderia funcionar. Daí a

presunção da verdade surgir como um valor inelutável de abrangência mais ou menos universal.

Essa presunção de verdade não deve, no entanto, confundir-se com ingenuidade. Presume-se a verdade, mas não se assume como garantida essa mesma verdade. Quanto maior for a importância do objecto de análise, mais necessário se torna assegurar a robustez dessa verdade. Afonso (2001: 25) adverte para o perigo de os actores organizacionais, com o passar do tempo da aplicação de dispositivos de pressão externa, poderem tender a “naturalizar (ou mesmo subverter) os procedimentos de avaliação externa obrigando a reajustamentos periódicos para manter e reactualizar a sua eficácia simbólica”.

Um dos aspectos que pode robustecer a eficácia das tentativas de controlo é a sua pertinência e as evidências relativas à bondade dos seus desígnios. Mas, para que seja possível usar a técnica das evidências para convencer aqueles que é suposto serem controlados, é preciso ser transparente e criar consensos relativamente aos usos e significados das evidências já que estas não se constituem como elementos universalmente aceites, mas estão sim dependentes de “regras de aceitação em comunidades específicas” (Power, 1999: 69). Quando a tentativa de controlo se processa sem que seja evidente para aqueles a quem se dirige qual a vantagem, mesmo que apenas organizacional, desse processo, mina-se à partida a possibilidade de sucesso. A razoabilidade da apreciação dos *controlados* dependerá muito da consequencialidade percebida relativamente à tentativa de controlo.

Também Lima (1991: 71), a propósito das vantagens analíticas oferecidas pelo modelo dos *sistemas debilmente articulados*, refere que essa perspectiva “poderá ter a vantagem de nos fazer lembrar que, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os actores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia”.

Morgan (1996b: 168), reportando-se a situações apresentadas no estudo *Money and Motivation*, de Whyte, aponta “a astúcia com a qual os trabalhadores fabris são capazes de controlar o seu ritmo no trabalho e nível salarial, mesmo quando estão sob o olhar atento dos seus supervisores ou de especialistas de eficiência com o intuito de incrementar a

produtividade. Os trabalhadores sabem que para manterem as suas posições têm de encontrar formas de enganar o sistema e fazem-no com grande perícia e talento”. Neste *jogo de gato e rato* entre quem controla e quem é controlado, “o estatuto e a auto-estima dos dois grupos baseiam-se na respectiva capacidade para iludir ou controlar o outro” (Morgan, 1996b: 169). Em Portugal, na perspectiva de Gil (2004: 84-85), apesar do medo que em estrutura profunda domina as pessoas, estas aproveitam os espaços de tolerância decorrentes das diferentes interpretações da lei para não agir, para não cumprirem a lei ou para agirem furtivamente. Através de uma jurisprudência peculiar, não se obedece à lei, escapando “ao ditame estrito dentro do próprio âmbito da lei” (Gil, 2004: 85). Trata-se no fundo daquilo que o registo de língua popular propagou como o *chico-espertismo* em que o indivíduo tenta contornar mecanismos procedimentais ou legais ou subvertê-los em seu proveito. No entanto, na origem, a lei consubstancia “uma gestão dos ilegalismos, uns que ela permite, torna possíveis ou cria como privilégio da classe dominante, outros que tolera como compensação das classes dominadas, ou que até põe à disposição da dominante, outros, por fim, que ela proíbe, isola e toma como objecto, mas também como meio de domínio” (Deleuze, 2005: 47).

Todas estas referências nos recordam a extrema dificuldade ou mesmo impossibilidade de realizar um efectivo controlo social. Caracterizando a abordagem dos pós-modernistas à realidade *descontrolada* das organizações, Grint (2002: 181) refere que “a própria incerteza e fragilidade da vida social tornam-se um estímulo na construção de mecanismos distanciados da realidade: as organizações são fachadas construídas não para avançar o controlo humano, mas para obscurecer a realidade de que não temos controlo”. Há aqui uma tentativa de dissimulação da incapacidade de realização de um controlo efectivo. No entanto, podemos dizer que se trata de uma *mentira caridosa útil* na medida em que uma consciência social alargada do logro das tentativas de controlo teria consequências graves na coesão e no funcionamento da sociedade.

Para Grint (2002: 182), a relevância do pensamento de Foucault para a teoria organizacional é que ele concebia a sociedade como uma entidade mantida “preferencialmente pelos sistemas dissimulados de vigilância e disciplina pessoal que são construídos no esqueleto das organizações”. Por sua vez, Lyon (1992: 113) considera que a

essência da argumentação de Michel Foucault relativamente à vigilância estatal se consubstancia na “asserção segundo a qual as prisões modernas representam não só o abandono total da anterior punição através da tortura pública, como também uma forma de controlo social portadora de implicações sociais que se estendem para lá dos muros da prisão, envolvendo a própria textura das sociedades modernas”. Trata-se do exercício capilar do poder característico das modernas «sociedades disciplinares» em que “a disciplina não se pode identificar com uma instituição nem com um aparelho, precisamente porque é um tipo de poder, uma tecnologia, que atravessa todo o género de aparelhos e instituições para os ligar, prolongar, fazê-los convergir, fazê-los exercer-se de um novo modo” (Deleuze, 2005: 42).

No *jogo de gato e de rato*, ao nível do sistema educativo, existe um componente, normalmente subliminar, de medo, cada vez menos assumido, mas que nem por isso deixa de estar presente na relação entre aqueles que é suposto controlarem (inspectores) e os que são objecto de controlo (professores e funcionários não docentes). Logo à partida, a palavra *inspecção* desencadeia na generalidade das pessoas, quanto mais não seja de forma subconsciente, medos vários. É o medo da exposição dos defeitos do trabalho desenvolvido. É o medo da desocultação da inépcia profissional. É o medo da descoberta da ineficácia ou da ineficiência da nossa acção. É o medo de vermos confirmado que o nosso desempenho e os nossos resultados ficam aquém do desejável. É o medo de que nos mostrem que não somos tão bons como imaginávamos. É, no fundo, o medo de nos vermos expostos, perante nós próprios e perante os outros, ao escrutínio dos nossos medos, da nossa falibilidade, das nossas manifestações de falta de profissionalismo. É o medo de alguém vir abanar o nosso equilíbrio interior. Nem que esse equilíbrio seja muito instável. Nem que esse equilíbrio subsista à custa do frequente digladiar de forças no nosso íntimo. Esse equilíbrio provoca sempre um nível mais elevado de conforto interior do que a *transparência* pretensamente desencadeada por um processo de inspecção.

Todos estes medos cerceiam a força criativa, o dinamismo e a autonomia das pessoas. No entanto, “as pessoas não se sabem inteiramente com medo, ainda que sintam muitas vezes «medos»” (Gil, 2004: 78). Muitos destes medos decorrem de um fenómeno de cotejamento sistemático que fazemos com os outros. Desde a mais tenra idade, somos

socializados na comparação com os outros. Esses fenómenos comparativos, em regra não são encomiásticos para o próprio. Desenvolve-se uma espécie de *benchmarking negativista* para o qual contribuem, sem premeditação, alguns elementos recorrentes do discurso de pessoas próximas do indivíduo: *A tua irmã já comeu a sopa toda e tu ainda nem começaste!; O teu primo, quando tinha a tua idade, já sabia escrever.; Então? Como é?! Todos os teus colegas já sabem a tabuada dos sete!...* Talvez estas formas insidiosas de fragilização do *self* acabem por desencadear o agravamento do medo através da “subavaliação que o indivíduo faz de si mesmo, julgando-se sempre abaixo do nível exigido, nunca à altura do que se lhe pede” (Gil, 2004: 79). Desenvolve-se assim um nivelamento *por baixo* em que “toda a gente se sente inferior à norma ideal de competência” (Gil, 2004: 79) e que constitui um cadinho perfeito para o florescimento do medo “de ser avaliado, de ser julgado, de «ir a exame»” (Gil, 2004: 81). Em resultado desses medos e desse complexo de inferioridade, na opinião de Gil (2004: 82), as avaliações tão em voga na sociedade portuguesa, em vez de a galvanizarem, vão retirar-lhe força anímica, vão envergonhá-la.

Esta questão do medo é tão antiga quanto o Homem. Já os gregos divinizavam Deimos (Receio) e Phobos (Medo). Por sua vez, os romanos faziam-lhes corresponder Pallor e Pavor. Em sentido estrito e numa perspectiva individual, o medo é “uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e opressor que ameaça, acreditamos nós, a nossa conservação. Colocado em estado de alerta, o hipotálamo reage através de uma mobilização global do organismo que desencadeia diversos tipos de comportamentos somáticos e provoca, nomeadamente, modificações endócrinas” (Delumeau, 1978: 13). Estamos portanto na presença de um sentimento ambivalente. O medo avisa para o perigo, o que é, em princípio, positivo, mas também pode fragilizar a capacidade de reacção face a esse mesmo perigo. Também a angústia é um sentimento ambivalente: “fenómeno natural no homem, motor da sua evolução, é positiva quando prevê ameaças que, pelo facto de ainda serem imprecisas, não são menos reais. Nesse sentido, a angústia estimula a mobilização do ser. Mas uma apreensão demasiado prolongada pode também criar um estado de desorientação e de inadaptção, uma cegueira afectiva, uma proliferação perigosa do imaginário, desencadear um mecanismo involutivo através da instalação de um clima

interior de insegurança. Ela é nomeadamente perigosa sob a forma de angústia culpada. Nesse caso o sujeito vira contra si as forças que deveriam ser mobilizadas contra as agressões exteriores e torna-se ele mesmo o seu principal objecto de receio” (Delumeau, 1978). Tanto o medo como a angústia não são sentimentos predominantes no seio dos estabelecimentos de ensino da actualidade, até pela maneira informal de exercer um poder já de si atomizado e mitigado. A configuração do modelo de gestão e administração escolar em Portugal suaviza intensamente os mecanismos de exercício do poder. Com efeito, a gestão de carácter colegial, ou gestão (pretensamente) *democrática*³⁶, das escolas portuguesas propicia a predominância de um ambiente e de um relacionamento *descontraídos* entre os órgãos de gestão, por um lado, e os professores e funcionários não docentes, por outro lado³⁷. Como se compreende, essa situação agrada aos professores e aos funcionários não docentes. Atenua muito os mecanismos de ansiedade e de medo inerentes ao funcionamento da organização. Os mecanismos de poder, para além de serem muito mais débeis do que noutros modelos organizacionais, estão muito diluídos.

Contudo, a chegada dos inspectores acaba por representar *a visita do poder ausente ou distante* e provoca um incremento da instabilidade emocional e das emoções negativas como o medo, o stress, o sentimento de culpa e a vergonha. As pessoas que até aí não se identificavam como objectos de exercício de poder, passam a sentir-se mais vulneráveis face à chegada dos inspectores que elas não conhecem e que, no seu imaginário, possuem um poder que as pode afectar de alguma maneira. Esses sentimentos negativos são em grande medida espoletados pelo desconhecido e pelas características de funcionamento horizontal das escolas portuguesas. Dos sentimentos enumerados, há um que não é forçosamente negativo e que pode até ser “visto como benéfico em muitos desafios” (Porteous, 1997: 219). Trata-se do stress³⁸ que, de acordo com Wagner e Hollenbeck (1992:

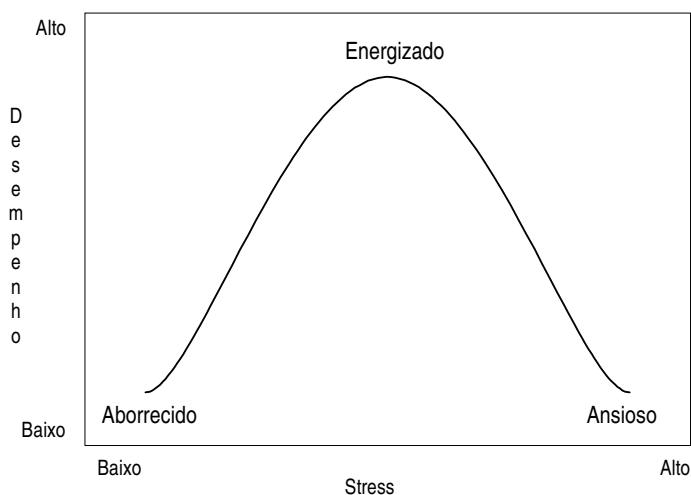
³⁶ Não obstante algum radicalismo presente na análise, atente-se a este excerto de António Barreto: “Aquilo a que em Portugal se chama gestão democrática é tudo menos democrática. A ser alguma coisa é demagógica e corporativa. Mas desconfia-se que também não seja gestão. Será qualquer coisa como autogestão docente, com o apoio do Ministério e dos sindicatos, o que equivale a dizer em circuito fechado” (Barreto, 2005).

³⁷ A este propósito, veja-se, por exemplo, um dos nossos recentes trabalhos (Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira, 2005).

³⁸ Devido aos equívocos que frequentemente surgem na literatura a este propósito, parece-nos bastante útil a diferenciação apresentada por Labrador (1995: 23-24) entre “situação stressante”, que se refere

256), em quantidade moderada, tende a transmitir um efeito energizante no desempenho das pessoas (Figura 32). Aquilo que se designa por *resposta de stress* “é uma intensa reacção adaptativa que permite pôr à nossa disposição uma grande quantidade de recursos excepcionais” (Labrador, 1995: 26), ingredientes indispensáveis para as melhores realizações individuais e grupais.

Figura 32: A relação de U invertido entre stress e desempenho



Fonte: Wagner e Hollenbeck (1992: 256)

No entanto, a dinâmica do desempenho tem tendência a ser afectada, tanto por índices demasiado altos de stress, quanto pela inexistência desse estímulo que pode traduzir-se por um relaxamento exagerado e por um tédio que afectará a auto-estima e o empenho nas tarefas. Desse cenário poderá decorrer uma rotinização do desempenho com fortes probabilidades de afectar os níveis de satisfação profissional e a qualidade dos efeitos nos alunos. É importante não esquecer que “muitas pessoas são física e psicologicamente imunes aos problemas até um certo nível, ao passo que outras sucumbem de forma relativamente rápida” (Porteous, 1997: 219). Embora pareça uma evidência, este aspecto é indispensável numa análise custo-benefício, vantagens-desvantagens de um processo que seja potencialmente desencadeador de stress. Factos da vida com os quais algumas pessoas lidam com grande à-vontade, podem revelar-se

ao estímulo ou à situação que desencadeia uma resposta de stress, e “resposta de stress”, que se refere a uma resposta inespecífica do organismo a uma situação stressante.

absolutamente dramáticos para outras. Esta situação não se coaduna muito com abordagens massificadas em que se faz de conta que há tipologias estandardizadas de actores. De certa forma, a introdução de medidas potencialmente desencadeadoras de stress numa organização, constitui-se como uma *caixa de Pandora*. A questão não se coloca numa perspectiva de avançar ou não avançar apenas em função do stress que se possa eventualmente introduzir no ambiente e nos actores organizacionais. Parece-nos apenas que este factor deve ser tomado em consideração na análise de cenários possíveis. Tal cautela parece-nos tanto mais pertinente quanto sabemos que muito do impacte do stress acaba por ser difícil de detectar, mas pode ter efeitos devastadores naqueles que por ele se deixem dominar. Com efeito, a sobreactivação típica do stress ao nível fisiológico, cognitivo e motor pode redundar num “efeito desorganizador do comportamento, especialmente quando, apesar desta sobreactivação, não se encontra uma conduta adequada para responder à situação” (Labrador, 1995: 26). É nossa convicção que as intervenções inspectivas, independentemente da sua configuração mais ou menos draconiana, geram por via de regra nos professores e nos elementos dos órgãos de gestão alguma instabilidade emocional e, por vezes, desencadeiam mesmo medos inconfessáveis junto destes profissionais. O medo presente é sobretudo do desconhecido e da possível identificação de deficiências ou desconformidades que sempre existem em qualquer organização e na prática de todos os profissionais. Pelo facto de estar em estrutura profunda, não deve ser de todo menosprezado no gizamento e na implementação de um processo avaliativo, seja ele de carácter interno ou externo.

2.3. Os rituais camaleónicos de legitimação

De acordo com o dicionário da Texto Editora (2004), o substantivo *ritual* significa o “livro que indica os ritos ou as formas a observar na prática de uma religião” e em sentido figurado corresponde a “cerimonial” ou “protocolo”. Segundo o dicionário da Merriam-Webster (2004), ritual provém, etimologicamente, da palavra latina *ritualis* que, por sua vez procede de *ritus* (rito). De acordo com o BrainyDictionary (2004), o ritual corresponde ao “código de cerimónias observado por uma organização; como o ritual dos maçons”.

Os rituais funcionam como processos de normalização e integram a lógica de confiança e boa-fé. Sem estes ingredientes seria impossível viver em sociedade. Trata-se de uma espécie de guião que ajuda a formatar os desempenhos dos actores sociais nos mais variados domínios. Como refere Campbell (1973: 56-57), “em todas as áreas de convívio social humano os procedimentos ritualizados despersonalizam os protagonistas, desempossam-nos para que o seu comportamento passe a ser o da espécie, da sociedade, da casta, ou da profissão. Daí surgem, por exemplo, os rituais de investidura dos juízes ou de funcionários do estado: aqueles que são assim investidos devem funcionar nos seus papéis, não como indivíduos, mas como agentes de princípios e leis colectivos. E mesmo no sector privado, os padrões de escrituras e contratos, disputas e ameaças de recurso à lei constituem as regras rituais de um jogo reconhecido, aliviando, pelo menos até um certo ponto, o confronto de cariz pessoal. Sem tais regras do jogo não existiria uma sociedade, e nenhum indivíduo teria a menor ideia sobre como agir”. Neste sentido, o ritual assume a função de “dar forma à vida humana, não como uma mera organização superficial, mas de forma profunda. Em tempos antigos, todas as ocasiões sociais estavam ritualmente estruturadas e o sentido de profundidade era dado através da manutenção de um tom religioso. Hoje em dia, por outro lado, o tom religioso está reservado para ocasiões excepcionais ou muito especiais e sagradas. No entanto, mesmo dentro dos padrões da nossa vida secular, o ritual sobrevive. É reconhecível, por exemplo, não só nos procedimentos dos tribunais e da vida militar, mas também na etiqueta das pessoas que se sentam à mesa” (Campbell, 1973: 57).

Os rituais, que invadem assim o nosso quotidiano das mais diversas maneiras e numa multiplicidade de situações, correspondem a “práticas estruturadas repetidas, algumas conscientemente configuradas em detalhe, algumas mais conscientemente desempenhadas do que outras, e algumas emergindo espontaneamente. Cada ritual é um aspecto repetido, coerentemente estruturado e unificado da nossa experiência. Ao desempenhá-los, atribuímos estrutura e significado às nossas actividades, minimizando o caos e a disparidade das nossas acções” (Lakoff e Johnson, 1980: 233-234). Os rituais aparecem portanto frequentemente como formas de dar sentido e coerência a aspectos da nossa vida que de outra forma apareceriam como elementos desgarrados e sem significado. Para Kouzes e Posner (1990: 263), os rituais e as cerimónias públicas “são os ingredientes que cristalizam o empenhamento pessoal. Ajudam a criar laços entre as pessoas e transmitem-lhes a noção de que não estão sós”. De acordo com Morgan (1996b: 229), “as pessoas usam detalhados mitos, rituais e modos de envolvimento na vida quotidiana para se defenderem contra a consciência da respectiva vulnerabilidade”. Mas, normalmente, não temos consciência disso, e, quanto mais próximos estamos, mais difícil se torna ver o ritual. Nós vemos o ritual nos outros antes de vermos o nosso. Se é que alguma vez «vemos» os nossos rituais. A proximidade impede-nos de identificarmos as características rituais de muitas das nossas acções. Para nós, essa é «a forma» normal, natural de actuarmos.

É a partir das ritualizações do quotidiano que nós construímos um universo moral e humano, os contextos que fazemos, dentro dos quais vivemos e que quebramos.

Erikson (1977) sugere que temos uma necessidade forte de contexto que dê significado a todos os outros contextos, uma perspectiva da qual possamos ver toda a actividade humana, as nossas experiências e a nossa consciência do mundo. Existe um impulso para aquilo que este autor chama uma “visão partilhada”. A versão partilhada de uma visão comum do mundo torna possível imaginar uma “renovação eterna” e “técnicas e rituais, hierarquias e linhas de conflito” que delineiam um eu que partilha o mundo com os outros (Erikson, 1977: 122-125).

Os rituais podem também ser considerados como formas que as organizações na sua totalidade ou grupos dentro das organizações, encontram para sobreviverem, para se

protegerem ou para defenderem os seus interesses. Muitas organizações “«adaptam-se» aos seus ambientes técnicos tentando suprimi-los ou escapar-lhes” (Scott, 1992: 13). Estamos portanto na presença de um processo em que a tentativas de controlo externo mais ou menos óbvias correspondem diversas formas de escapatória, também elas mais ou menos óbvias.

Para Morgan (1996b: 132), os rituais “estão frequentemente implantados na estrutura formal da organização” sem que os seus membros os percepcionem como rituais. No entanto, “*todos* os aspectos das organizações são ricos em significado simbólico” (Morgan, 1996b: 145). Há toda uma estrutura profunda em que “muitos conflitos organizacionais se tornam frequentemente institucionalizados nas atitudes, estereótipos, valores, crenças, rituais, e outros aspectos da cultura organizacional. Nesta forma socializada, os conflitos latentes podem ser muito difíceis de identificar e de resolver” (Morgan, 1996b: 170). Gera-se um mal-estar cuja origem é difícil de descortinar. Frequentemente, os actores organizacionais envolvidos nos processos que deram origem aos conflitos organizacionais sublimados através dos elementos institucionalizados já nem sequer integram a organização. Muitos dos que dela fazem parte no momento desconhecem essa origem e não conseguem distinguir essa estrutura profunda.

Nesta perspectiva de ritualização da acção social e organizacional, propomo-nos agora conjecturar um cenário em que a acção da Inspecção com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas consubstanciaria a utilização da técnica do *Cavalo de Tróia* no pressuposto de que o objectivo de controlo que sempre presidiu à actividade inspectiva se manteve. O que se alterou foi o *modus operandi*. A avaliação ritualizada levada a cabo pela Inspecção poderia ser entendida como uma forma dissimulada de continuar a fazer aquilo que sempre fez, controlar a actividade dos professores e das escolas. Estaríamos então na presença de uma estratégia em que a avaliação, que explicitamente pululou os discursos, funcionaria como elemento facilitador da realização do controlo. Assim, as boas intenções explicitadas, no sentido de que a acção externa visa, essencialmente, benefícios para as instituições intervencionadas, esvaziariam potenciais acções de protesto ou rejeição por parte de professores e sindicatos. Estaríamos perante uma forma inteligente de continuar a realizar o desiderato que desde o início foi o da Inspecção, sem o desgaste da imagem e

da eficácia e a perturbação social decorrentes de reacções inconformistas da parte dos *objectos* das tentativas de controlo. Esta técnica é aliás muito utilizada pelos promotores de dispositivos de vigilância electrónica a que profusamente fazemos referência no presente capítulo. Para apaziguarem os temores, os ressentimentos ou as resistências dos empregados, dizem-lhes que esses dispositivos são implementados “para a sua protecção” (Whalen, 1995).

Quanto aos resultados dessa abordagem, estamos em crer que são bastante mitigados. Talvez estejamos perante uma forma de distorção cognitiva por parte da Inspeção-Geral da Educação. Essa distorção poderá corresponder a um cruzamento entre a *dissonância cognitiva* e a *ilusão de controlo* (Jones, 1998: 490-491). Ao primeiro caso corresponderia a situação que Jones (1998: 490) define como aquela em que “os gestores procuram ou interpretam informação que confirma ou reforça as suas convicções e ignoram informação que não o faz. Os gestores também tendem a procurar informação que é só incrementalmente diferente da informação que eles já possuem e que portanto apoia a sua posição já estabelecida”. Será uma situação correspondente ao que Morgan (1996b: 350) identifica como a tendência da realidade para “revelar-se de acordo com as perspectivas com que é abordada”. No segundo caso, estaríamos perante uma situação que Jones (1998: 491), inspirando-se em Langer (1975), define como a sobreavaliação que os gestores podem fazer da respectiva capacidade para controlar os impactes de uma acção e para considerarem que “possuem a perícia e as competências necessárias para gerir a incerteza e a complexidade”.

Numa perspectiva nacional sobre esta incapacidade para implementar de forma eficaz uma estrutura de disciplina e controlo social, Gil (2004: 86) sustenta que em Portugal “subsiste um regime de permissividade, de negligência e desorganização no que respeita aos mecanismos de inspecção e coacção do cumprimento efectivo da lei”. Segundo este autor, qualquer acção anunciada tem, “desde o início, a estampilha da não efectuação — ou de efectuação fictícia, ou parcial, ou desviada, «desvirtuada», aparente, etc.” (Gil, 2004: 87). A jurisprudência de *brandos costumes* que se traduz normalmente pelo

arquivamento de processos, pelas penas suspensas, pelas desculpabilizações³⁹, reforçam efectivamente esta ideia de permissividade, de inimputabilidade revestida por cerimoniais e por protocolos que tentam disfarçar a realidade.

Ritualização e neo-institucionalismo

O neo-institucionalismo, trabalhando essencialmente a partir da noção da existência de laços intensos entre as organizações e os respectivos contextos e do fenómeno de homogeneização institucional, tem dado importantes contributos para iluminar os rituais e os cerimoniais das sociedades humanas e das organizações. A sua emergência consubstancia uma reacção contra as percepções tecnicistas e redutoras das organizações que imperaram durante décadas. O contributo fundamental do neo-institucionalismo para a compreensão da vida organizacional talvez se encontre no facto de ter alargado o enfoque de análise. Até ao aparecimento desta corrente de pensamento, por volta dos anos 70, as organizações eram perspectivadas predominantemente como sistemas técnicos. A partir daí, passou a “enfatizar-se o contexto relativamente à tecnologia como o determinante central da estrutura organizacional” (Scott, 1992: 13). O neo-institucionalismo inclui-se assim num conjunto de propostas teórico-conceptuais que pretendem privilegiar “focalizações que procuram sentidos alternativos para as estruturas, os processos, os discursos e as acções organizacionais” (Sá, 2004: 194). Com o contributo do neo-institucionalismo, é possível aumentar a nossa precisão visual relativamente aos fenómenos de pretensa legitimação ocorridos no seio organizacional através de *rituais de fachada* mais ou menos elaborados. No sentido de melhor conhecermos os contornos fundamentais dos contributos do neo-institucionalismo, e de percebermos em que medida eles poderão ajudar-nos a analisar com maior acuidade o nosso objecto de estudo, apresentamos seguidamente os elementos essenciais dessa teoria.

Ao contrário do que acontece com a proposta da panóplia de metáforas apresentada por Morgan (1996b), e sobre a qual discorreremos longamente no capítulo I

³⁹ A este propósito, na área do crime fiscal, são bem elucidativos os resultados do estudo dirigido pelo procurador-geral distrital de Lisboa, João Dias Borges, e apresentado em Fevereiro de 2005. Uma das conclusões desse estudo indica que “apenas 12 por cento dos crimes fiscais investigados pelo Ministério Público entre 2003 e 2004 no distrito judicial de Lisboa, que inclui Madeira e Açores, chegaram à fase de acusação” (Jornal *Público* online, 2005).

deste trabalho, o neo-institucionalismo não nos fornece imagens vívidas que orientem o nosso pensamento sistemático na tentativa de compreender melhor os fenómenos organizacionais. Talvez o seu principal trunfo seja a capacidade facilitadora do questionamento de aspectos da configuração e do desempenho organizacionais que já foram *naturalizados* e que, portanto, deixaram de ser alvo de questionamento, de desafio, de crítica. São dados e aceites como adquiridos. Porventura a sua característica mais passível de ataque será a incapacidade dos proponentes desta abordagem para consensualizarem a definição de conceitos-chave e de uma metodologia padrão. No presente trabalho, as dimensões que sobremaneira nos cativam não são as da especificidade comportamental ao nível do indivíduo caracterizado pelas suas idiossincrasias. Não são casos específicos, particulares, de cariz etnográfico. O que nos move é a tentativa de identificação de tendências, de padrões comportamentais ao nível grupal e organizacional numa perspectiva *mezzo* e *macro*. Os actores sociais da actualidade têm uma dimensão que ultrapassa o nível micro. Sejam eles indivíduos, interesses ou organizações, desempenham os respectivos papéis “como agentes legítimos de grandes desígnios colectivos” (Meyer e Scott, 1992b: 5-6). Por esse motivo, e pelas características específicas do nosso objecto de estudo, adoptámos o neo-institucionalismo como teoria orientadora da nossa investigação. Seduz-nos bastante a sua concepção aberta e a sua capacidade para potenciar os questionamentos sobre aquilo que é *dado como adquirido* pela generalidade das pessoas.

O termo “neo-institucionalismo”, com origem em trabalhos de Meyer e Rowan ([1977]1992a), é passível de muitas interpretações visto que é usado por vários ramos do saber. Com efeito, domínios como a ciência política, a economia, a sociologia, a teoria das organizações, usam o termo neo-institucionalismo. Powell e DiMaggio (1991: 1) referem mesmo que há tantos “neo-institucionalismos” quantas ciências sociais. Para além disso, dentro de cada um desses ramos do saber, nem todos os autores atribuem o mesmo significado ao termo. Daí advém uma complexidade que se descobre à medida que se vai estudando o neo-institucionalismo. No entanto, “uma grande parte da confusão que cerca o neo-institucionalismo desaparece quando se admite que ele não constitui uma corrente do pensamento unificada” (Hall e Taylor, 2003: 193), mas sim uma espécie de pan-teoria

que, com origem remota nos trabalhos de Durkheim, Weber e Parsons (Morgan, 1996b: 397), procura compreender as organizações como fenómenos culturais segundo enfoques económicos, políticos, sociológicos, ou organizacionais. No presente trabalho, como se compreenderá facilmente, as dimensões do neo-institucionalismo que nos interessam são sobretudo as sociológicas e organizacionais. Nesse domínio, a investigação foi paulatinamente demonstrando que muita da realidade organizacional não permitia obter respostas através das teorias racionais e funcionalistas. É assim que o neo-institucionalismo surge como um dos “modelos alternativos mais consistentes com a realidade organizacional que os investigadores observaram” (Powell e DiMaggio, 1991: 3). Esta corrente do pensamento científico, sem procurar formalizar as suas concepções e as suas abordagens numa perspectiva mais tradicional do que tem sido o trabalho científico, vem contribuindo para explicar de que forma os domínios organizacionais “emergem e constroem a acção dos agentes que vivem em condições de incerteza” (Nee, 2003: 22).

Convém, antes de mais, saber o que no âmbito desta teoria se entende por instituições. Scott (1995: xiii) propõe a seguinte definição de instituições: “estruturas e actividades cognitivas, normativas e reguladoras que proporcionam estabilidade e significado ao comportamento social. As instituições podem ser veiculadas por diversos meios — culturas, estruturas e rotinas — e operam em múltiplos níveis de jurisdição”.

Devido à diversidade de fases e de correntes da teoria institucional torna-se difícil saber exactamente quais as características típicas da sua abordagem. Scott (1995) dá-nos uma ajuda através de uma demarcação do posicionamento neo-institucional: “Assumir uma perspectiva institucional é enfatizar a importância de elementos psicológicos, sociais e políticos no estudo dos fenómenos sociais em termos gerais e especificamente das organizações. Em contraste com a maior parte das perspectivas iniciais, que enfatizavam a importância de forças materialistas — tecnologia, recursos, sistemas de produção — os institucionalistas chamam a atenção para o papel das forças ideacionais⁴⁰ — sistemas de conhecimento, crenças e regras na estrutura e actividade das organizações. Muita da estabilidade e ordem que associamos ao mundo das organizações é vista como fluindo da existência de sistemas de crença e estruturas de regulação, tanto formais como informais.

⁴⁰ Do domínio das ideias.

Para além disso, uma perspectiva institucional privilegia o papel dos processos cognitivos e dos sistemas de símbolos” (Scott, 1995: xiii). Anos antes, o mesmo autor em parceria com John Meyer (Meyer e Scott, 1992b: 1), identificava dois temas fundamentais do filão neo-institucional: (1) “as estruturas organizacionais são criadas para lidar com pressões do respectivo contexto e essas pressões variam de contexto para contexto. [...] Há a esse nível uma variedade alargada de factores, desde as pressões competitivas que operam em determinados mercados organizacionais, a requisitos e exigências estatais, até às pressões de eleitorados poderosos”; (2) “Os contextos são mais do que stocks de recursos e fluxos de energia; eles são sistemas culturais, definindo e legitimando estruturas organizacionais e assim ajudando na sua criação e manutenção”. Num outro trabalho, Scott (1992: 14) define esses contextos institucionais como “incluindo as regras e sistemas de crenças assim como as redes relacionais que têm origem no contexto societal alargado”. Para este autor, os sistemas de crenças constituem-se como «mitos racionais». *Racionais* pelo facto de “identificarem desígnios sociais específicos e depois especificarem através de regras que actividades deverão desenvolver-se (ou que tipos de actores devem ser empregues) para atingir esses desígnios”. *Mitos*, no sentido em que “dependem, para a sua eficácia, para a sua realidade, do facto de serem largamente partilhados, ou de serem promulgados por indivíduos ou grupos a quem foi concedido o direito de determinar tais assuntos” (Scott, 1992: 14).

Embora existam alguns aspectos menos polémicos na teoria neo-institucional, não se pode dizer que predomine a homogeneidade ao nível dos pressupostos e das abordagens. O Quadro 10 apresenta os diferentes elementos e meios que são mais ou menos enfatizados por diferentes teóricos da abordagem neo-institucional.

Quadro 10: Elementos e meios de veicular institucionais

<i>Meios</i>	<i>Elementos</i>		
	Regulador	Normativo	Cognitivo
Culturas	regras leis	valores expectativas	categorias tipificações
Estruturas	sistemas de governo sistemas de poder	regimes sistemas de autoridade	isomorfismo estrutural identidades
Rotinas	concordância obediência	conformidade cumprimento do dever	programas de desempenho argumentos

Fontes: Scott (1995: xiv).

Considerando a primeira perspectiva — instituições como sistemas reguladores — pode dizer-se que “é suposto que os actores individuais e colectivos (como as organizações) tenham interesses que prosseguem de uma forma racional planeada. Devido ao facto de, por vezes, os interesses serem conflitantes e as diferenças carecerem de resolução, são formuladas regras e leis às quais se anexa maquinaria reguladora. Os actores obedecem a essas regras, prioritariamente, por interesse próprio ou por conveniência para evitar sanções” (Scott, 1995: xiv).

A segunda perspectiva — instituições como sistemas normativos — corresponde a enfatizarem-se as “crenças morais e as obrigações interiorizadas como bases do significado social e da ordem social. Nesta concepção, o comportamento do actor não é guiado prioritariamente pelo interesse pessoal ou pela conveniência, mas sim pela consciência do seu papel numa situação social e pelo interesse em comportar-se adequadamente, em consonância com as expectativas dos outros e os padrões de conduta assimilados” (Scott, 1995: xv). Nesta perspectiva, “os indivíduos são fortemente influenciados por normas e valores colectivos que lhes impõem obrigações sociais e constroem as suas escolhas” (Scott, 1995: xvi).

Finalmente, na terceira perspectiva — instituições como sistemas cognitivos — as pessoas, em vez de descobrirem a realidade, constroem-na: “Os actores não exibem naturalmente capacidades, competências ou interesses; elas são construções sociais que variam em função do tempo e do lugar. As características dos actores, tanto individuais quanto colectivas, são definidas por regras culturais” (Scott, 1995: xvii). Essas regras culturais e os sistemas que constroem fornecem modelos sobre como criar e fazer funcionar as organizações — escolas, fábricas, hospitais — que pululam nas nossas sociedades. Essas organizações, desde que transmitam a ideia de que agem em conformidade com os modelos socialmente concebidos, serão reconhecidas aprioristicamente características e capacidades. De acordo com esta perspectiva cognitiva, “as instituições não são tanto feixes de regulamentos ou colecções de normas, mas sistemas de conhecimento. Os sistemas cognitivos controlam o comportamento através de um controlo da nossa concepção do mundo e dos tipos de acção que podem ser

assumidos por que tipo de actores. As categorias sociais e as tipificações ajudam-nos a determinar que coisas e pessoas são similares e portanto deverão ser tratadas de acordo com um conjunto de regras e que outras coisas e pessoas são diferentes, carecendo portanto de ser tratadas de outra maneira” (Scott, 1995: xviii). É grande a pressão sobre as organizações no sentido de que pareçam e ajam semelhantemente tornando-se isomórficas. Ora é exactamente “esta ênfase cognitiva que distingue o «neo» institucionalismo no estudo sociológico das organizações do institucionalismo inicial” (Scott, 1995: xviii). Num processo que visa “assegurar recursos e legitimidade” (Scott, 1992: 16), a estrutura institucional alargada define quais são as formas organizacionais acreditadas e condiciona as organizações a isomorfizarem-se tendo como padrões essas mesmas formas. As escolas correspondem a este perfil. É forte a sua tendência para o isomorfismo em função de preceitos da estrutura institucional alargada. Há uma espécie de processo mimético baseado no que é suposto, no que é socialmente desejável e expectável, por forma a garantir a manutenção do *status quo* e da legitimidade aos olhos dos públicos internos e externos. Naturalmente que este quadro se constitui como uma força de bloqueio da afirmação da «personalidade», da especificidade de cada um dos *locus* educativos. Neste cenário, falar de autonomia das escolas soa a esquizofrenia. Com efeito, toda a estrutura institucional alargada aponta para a estandardização, para o isomorfismo, para os processos miméticos relativamente a padrões morfológicos e de desempenho considerados legítimos e valorizados. Segundo March e Olsen (1989: 135), nas últimas décadas do século XX, “as democracias ocidentais tenderam a fazer as instituições mais agregativas e a reduzir as diferenças entre elas”. Podemos então dizer que a institucionalização tende a fazer com que as organizações pareçam cada vez mais semelhantes e percam, aparentemente, muitas das suas idiossincrasias através de uma espécie de *globalização* ou *macdonaldização* (Ritzer, 1996). No caso específico das organizações escolares modernas, pesem embora as diferenças ao nível nacional, regional e local, os professores desempenham a sua profissão “em cenários sociais altamente institucionalizados onde as suas identidades são modeladas pela instituição existente e onde os modelos do seu trabalho são edificados pelas regras e procedimentos da escola

específica (organização) na qual trabalham e pela mais alargada instituição da escola” (LeTendre, Baker, Akiba, Goesling e Wiseman, 2001: 11).

No entanto, não se pense que os actores perdem totalmente as suas margens de discricionariedade. Apesar de todos os constrangimentos sociais e organizacionais, os actores são perspectivados como tendo um “comportamento estratégico, agindo em conformidade, por vezes, mas frequentemente negociando, protestando, resistindo e escondendo-se dos ditames dos sistemas simbólicos ou de regras” (Scott, 1995: xxi). Tudo isto carece de tempo para se desenvolver e só pode ser conscientemente analisado numa perspectiva diacrónica. Segundo Scott (1995: xx), “os estudos longitudinais são particularmente adaptados aos argumentos institucionais visto que a institucionalização é tanto uma condição como um processo: regulamentos, normas e sistemas cognitivos não aparecem instantaneamente, mas desenvolvem-se ao longo do tempo; a difusão de padrões e estruturas comuns de actividade ao longo do tempo é perspectivada como uma evidência importante para a força de desenvolvimento de um padrão institucional”.

Abell (1995: 5-6) apresenta um quadro conceptual para o neo-institucionalismo, fazendo notar que as premissas que indica são passíveis de alguma flexibilidade sem que isso ponha em causa a essência da perspectiva institucionalista da análise. Assim, para ele, apenas as pretensões 1 e 4 da seguinte lista são condição *sine qua non* para que consideremos estar perante um quadro teórico neo-institucional. Mas vejamos então qual é o conjunto dessas pretensões:

1. “Uma instituição inclui um conjunto de regras mais ou menos aceites que transmitem significado e determinam as acções (ou interacções) de uma população de actores.
2. As regras são de dois tipos essenciais:
Regras constitutivas que assumem a forma: Numa situação com as características C, X deverá ser considerado como um Y. [...]
Regras reguladoras (expectativas normativas) que assumem a forma: Em situações com características C, Y deve/não deve fazer Z.
3. O nível de concordância acerca da adequação das regras numa população de actores é normalmente atribuído de forma exógena.

4. As regras são até um determinado ponto (nível de institucionalização) dadas como adquiridas. Deste modo, a partir do momento em que numa determinada situação as prescrições ou ordens da instituição são consideradas apropriadas (uma regra constitutiva), os actores (a) tenderão a não reflectir sobre alternativas disponíveis; (b) portanto, tenderão a não procurar alternativas disponíveis; e (c) em certa medida, terão preferências (convicções e sentimentos) que se identificam com as obrigações da instituição (internalização). Essa internalização abre as portas à ritualização.
5. Seguir regras (acções institucionais) torna-se, em certa medida, separado do possível raciocínio acerca da sua intenção e dos efeitos que podem ser atingidos. Os actores, em vez de agirem, desempenham um papel, representam. Para além disso, só raramente as regras serão óptimas na compatibilidade com os interesses pessoais.
6. A origem ou a persistência de instituições (conjuntos de regras) não pode ser deduzida a partir de suposições ou observações sobre motivos individuais (desígnio, objectivos, intenções, escolhas, etc.) considerados independentemente, interactivamente ou agregados. Deste modo, a explicação sobre a sua origem, se pretendida, será em termos de instituições anteriores, conflitos (aleatórios?), selecção não optimizada e reprodução”.

O reavivar da importância atribuída por alguns sectores da comunidade científica aos contextos sociais e culturais que envolvem e estruturam as organizações baseia-se, de acordo com Scott (1995), em vários fenómenos da história recente: as tentativas por parte dos antigos *satélites* no sentido de erigir uma nova ordem na sequência do desmantelamento da União Soviética têm demonstrado que “as empresas estáveis não podem ser criadas na ausência de estruturas sociais mais vastas que dêem suporte às instituições sociais e que os mercados não são entidades naturais, eles têm de ser socialmente construídos” (Scott, 1995: xi); alterações nas regras institucionais respeitantes aos mercados de capital e de trabalho em função das tentativas para reduzir na Europa as barreiras relativas às trocas no sector da Economia; as pretensões relativamente à

supremacia das organizações criadas segundo o modelo ocidental foram seriamente postas em causa pelas “superiores produtividade e eficiência atingidas pelas empresas industriais na Ásia” (Scott, 1995: xii); a turbulência sentida nos mercados financeiros e as sérias dificuldades com que se confrontaram muitos dos gigantes da indústria vieram desafiar ou mesmo subverter a ordem institucional. De um sacrossanto managerialismo que imperou durante décadas, e que considerava os administradores das organizações como os seus elementos principais, passou a favorecer-se o papel dos proprietários e dos intermediários financeiros.

Apesar de outras teorias como a da contingência, da dependência de recursos e da ecologia populacional terem “enfaticado que as organizações são sistemas abertos, afectados e afectando os ambientes em que existem, só a teoria institucional realça a importância dos ambientes social e cultural mais vastos como terreno onde estão enraizadas as organizações” (Scott, 1995: xii). Este enfatizar do contextual, do sistémico e do contingencial é uma das pedras de toque da teoria neo-institucional e chama a atenção para a necessidade de posturas de análise e intervenção nas organizações que tenham em consideração as respectivas especificidades históricas, sociológicas e políticas.

Antecedentes do neo-institucionalismo

Não é recente a ideia de que as instituições estão profundamente implantadas e em inter-relação com ambientes institucionais vastos. Na verdade, esta ideia configura uma das manifestações teóricas contra as concepções da organização como uma entidade delimitada, relativamente autónoma, palco de actores racionais (Scott, 1994: 1).

O neo-institucionalismo decorre da corrente institucionalista representada por Philip Selznick e mantém algumas das suas características. As duas correntes “partilham um cepticismo relativamente aos modelos racional-actor das organizações e perspectivam a institucionalização como um processo dependente do estado [inicial do sistema] e que torna as organizações menos instrumentalmente racionais através da limitação das opções que elas podem prosseguir” (Powell e DiMaggio, 1991: 12). Para além disso, têm ainda em comum a ênfase das relações entre as organizações e os seus contextos ou ambientes, a promessa de revelar aspectos organizacionais inobserváveis através de modelos

racionais e a proeminência atribuída ao papel da cultura na modelação da realidade organizacional (Powell e DiMaggio, 1991: 12).

A escola institucional original assume como um dos seus enfoques a transformação dos objectivos organizacionais, enquanto a investigação neo-institucional atribui uma atenção muito particular à transformação de crenças e valores profundamente enraizados (D'Aunno, Succi e Alexander, 2000: 679).

Uma outra diferença radica no facto de, numa primeira fase do institucionalismo, se negligenciar a acção intencional e a estratégia. Com efeito, “muitos estudos iniciais pareciam assumir que as organizações eram antes de mais sistemas passivos, conformando-se prontamente com as regras e as exigências dos ambientes onde operavam. O sentido de acção intencional estava muitas vezes ausente: os actores eram frequentemente invisíveis e, se presentes, era suposto seguirem servilmente os seus guiões sociais. Os efeitos institucionais eram com muita frequência observados, mas os processos ou mecanismos através dos quais eles eram atingidos não se mostravam. Para além disso, muitos dos estudos pareciam assumir que a única acção possível para as organizações era conformarem-se com as exigências cognitivas e normativas que lhes eram feitas” (Scott, 1995: xx).

A corrente global de pensamento que orientou grande parte das teorias organizacionais e da administração designa-se, normalmente, por racionalismo. De acordo com essa concepção, a acção está subordinada à razão e, portanto, todas as acções são racionais e destinam-se a atingir fins objectivos. Para além disso, os processos de tomada de decisão estruturam-se por níveis sucessivos determinados por princípios sistemáticos, num paralelismo com a informática (Carvalho e Vieira, 2002: 27). No entanto, estudos posteriores vieram chamar a atenção para o facto de que também os processos mentais inconscientes e semiconscientes desempenham um papel importante no processo de tomada de decisão (Carvalho e Vieira, 2002: 28). Assim sendo, a mente humana é caracterizada pela racionalidade, mas não se esgotam aí os factores que determinam a actuação dos seres humanos. À concepção exclusivamente racionalista da acção, sucede uma concepção cognitiva que toma em consideração elementos subjectivos do processo de conhecimento. De acordo com essa concepção, face à complexidade com a

qual os seres humanos se confrontam, desenvolvem-se hábitos cuja função principal é ajudar a manipular e rotinizar essa mesma complexidade (Carvalho e Vieira, 2002: 28). Herbert Simon, foi um dos investigadores que dedicaram mais tempo ao estudo das diferentes perspectivas da racionalidade. Segundo este autor, os seres humanos lidam com os problemas que se lhes colocam através de um modelo de racionalidade limitada e este processo é muito condicionado pela situação e pelos poderes limitados de computação do homem (Simon, 1983: 47). Simon (1983: 47) considera ainda aquilo que ele designa por teoria intuitiva como um componente do seu modelo de racionalidade limitada ou modelo comportamental. De acordo com este autor, a teoria intuitiva “realça os processos de conhecimento subjacentes às capacidades que os seres humanos podem adquirir através da acumulação de experiências e do reconhecimento de situações nas quais as suas experiências são relevantes e adequadas” (Simon, 1983: 47). Seja qual for o cenário, Simon considera que os seres humanos possuem sempre uma racionalidade limitada e que essa limitação se estende ao funcionamento das instituições. A limitação que os indivíduos têm para o exercício estocástico de antevisão de cenários possíveis afecta a concepção e a operacionalidade das instituições sociais (Simon, 1983: 95). É também nesta linha que se situa Bernoux (1985) quando propõe o sistema de *análise estratégica* das organizações segundo o qual os actores organizacionais misturam permanentemente os seus objectivos com os dos respectivos dirigentes e com os da própria organização (Bernoux, 1985: 126) num processo contínuo de ajustamento/desajustamento. Baseando-se parcialmente em trabalhos de Friedberg, Bernoux (1985) apresenta-nos um conjunto de postulados para apreender a realidade organizacional: 1) “Os homens nunca aceitam ser tratados como meios ao serviço de fins que os organizadores fixam para a organização. Cada um tem os seus objectivos, os seus fins próprios. Estes não são forçosamente opostos ou desviados relativamente aos dos organizadores [...] 2) A liberdade relativa dos actores. Numa organização, qualquer actor guarda uma possibilidade de actuação autónoma, que utiliza sempre mais ou menos [...] Não se pode compreender o funcionamento real de uma organização sem ter em conta esta realidade — relativa mas real — da liberdade do actor [...]. 3) [Nos jogos de poder entre os diferentes actores] as estratégias são sempre racionais, mas de uma racionalidade

limitada. Devendo ter em conta as estratégias dos outros e os múltiplos constrangimentos do meio, nenhum actor tem tempo e os meios para encontrar a solução mais racional em absoluto para atingir os seus fins. Ele agarra-se àquela que o satisfaz momentaneamente menos-mal, a solução «menos insatisfatória» para ele” (Bernoux, 1985: 127-129). Também aqui estamos na presença de um modelo de racionalidade limitada que concede portanto uma importância muito significativa à contingência, às múltiplas combinações mais ou menos harmoniosas do livre arbítrio e às margens de autodeterminação que todo o actor, independentemente da força dos constrangimentos internos ou externos, sempre possui.

Como facilmente se compreende, um conjunto de postulados desta natureza propicia uma perspectiva de análise em que se concede um papel muito importante à imprevisibilidade e à instabilidade no comportamento dos actores individualmente considerados, nas suas relações combinatórias com outros actores e, consequentemente, na vida das organizações. Veja-se o quão longe se está da regularidade e da racionalidade dos modelos clássicos de análise organizacional.

Esta concepção ou teoria cognitiva pode ser considerada como precursora das abordagens institucionalistas e neo-institucionalistas. As duas fases do institucionalismo “reagiram contra os modelos de organização baseados em concepções racionalistas e destacaram as relações entre a organização e seu ambiente, ao mesmo tempo em que valorizaram o papel da cultura na formação das organizações” (Carvalho e Vieira, 2002: 31). Estas abordagens desenvolvem-se em três campos distintos: a economia, a ciência política e a sociologia.

O neo-institucionalismo tem sido uma das correntes mais pujantes ao nível da teoria económica. Autores como Langlois (1989) falam mesmo de *Economia Neo Institucional* que pode ser considerada como um conjunto de abordagens teóricas alternativas ao paradigma neo-clássico. De uma forma global, pode dizer-se que existem duas tradições principais do pensamento económico. A primeira é representada pela tradição institucionalista americana que eclodiu em inícios do século XX (a *velha* Economia institucional). A segunda corresponde a um desenvolvimento mais recente que se baseia em grande medida em elementos da primeira (a Economia neo-institucional). Tanto a primeira tradição quanto a segunda estão longe de representar um corpo de

pensamento unificado, uma metodologia e um programa de investigação unificado (Rutherford, 1996: 1).

No domínio da ciência política, são os “símbolos, rituais, cerimónias, relatos e dramatizações” (Carvalho e Vieira, 2002: 30) que permitem interpretar a realidade complexa da realidade social e política contemporânea. Para Scott (2001: 44), a teoria neo-institucional no domínio da ciência política pode dividir-se em duas correntes fundamentais: “uma que aplica os modelos económicos de escolha racional aos sistemas políticos, e a outra que abraça a perspectiva histórica da natureza das instituições e enfatiza os seus efeitos alargados na construção de interesses e actores”.

Segundo vários autores (Carvalho e Vieira, 2002: 29; Powell e DiMaggio, 1991), a teoria institucional no domínio da sociologia teve em Émile Durkheim e Max Weber os seus principais precursores através de noções matriciais como a ênfase na mudança e a valorização da investigação empírica, a institucionalização, as normas, os mitos e a legitimidade.

Na perspectiva de Tosi, Rizzo e Carroll (1995: 82), os mitos “integram um conjunto de descrições históricas tais como as sagas, lendas, histórias e contos que têm diferentes graus de exactidão. Todos eles representam acontecimentos ou circunstâncias importantes que são transmitidos de uma geração organizacional para outra e tornam-se suportes para a acção. [...] Quanta verdade e quanta ficção existem nos mitos e nas histórias resultantes da cultura organizacional não é importante. O que interessa é se eles transmitem valores essenciais da organização para os outros e se servem como base de controlo”. Por sua vez, os símbolos são “objectos aos quais foi atribuído significado organizacional” (Tosi *et al.*, 1995: 82). Numa definição mais aprofundada, Ott (1989: 21) considera que os símbolos são “sinais que conotam significados maiores do que eles próprios e expressam muito mais do que o seu conteúdo intrínseco. Eles estão investidos com significados subjectivos específicos”. Nesta perspectiva, um símbolo é um sinal (uma palavra, uma frase, uma bandeira, um edifício, a disposição dos lugares numa reunião) que algumas pessoas enfatizaram e recobriram com significado (Ott, 1989: 21-22). Analisando a organização numa perspectiva cultural, “o significado, a realidade e a verdade são construções sociais — esses elementos existem como significados, realidades e verdades apenas porque

membros da organização colectivamente os definiram como tal. Se a verdade, o significado e a realidade fossem absolutos, não existiria uma perspectiva cultural da organização” (Ott, 1989: 25).

De acordo com Estêvão (1994: 443), o neo-institucionalismo “contrasta com o primitivo institucionalismo por uma menor acentuação política e conflitual da tomada de decisões, em favor claramente da estabilidade, da legitimidade e da «compreensão comum». Do mesmo modo, o neo-institucionalismo não realça tanto a natureza informal, mas o papel simbólico da estrutura formal, ou seja, o irracional já alocado na própria estrutura formal pelo que a ambiguidade das metas é assumida mais facilmente”.

A visão neo-institucional considera que, em grande medida, a estabilidade organizacional e a perpetuação de práticas dos seus actores acontecem devido à presunção da competência profissional e à lógica da confiança apriorística entre esses actores. A este propósito, Alves (1999: 32-33) refere que numerosos professores envolvidos em processos decisórios que ele acompanhou de perto faziam de conta que os seus colegas agiam com elevado profissionalismo no sentido de manter uma confiança elevada na organização e na instituição escolar objecto de análise. Este procedimento inscreve-se claramente naquilo que a teoria neo-institucional define como formas de manutenção do estatuto de legitimidade da organização escolar, relegando para plano secundário o atingimento de fins instrucionais centrados nos seus alunos. Ainda de acordo com Alves (1999: 33), o objectivo deste modo de agir seria o de, através do enfatizar de uma elevada profissionalidade, falsa em termos extensivos, tornar o controlo externo desnecessário. Tenta assim evitar-se “a participação dos agentes externos que poderiam questionar a qualidade das práticas docentes e deslegitimar a acção escolar” (Alves, 1999: 33). Os mecanismos da presunção de competência e da confiança apriorística funcionariam então como uma espécie de «cúpula protectora» das debilidades e das margens de falta de profissionalismo de cada um dos membros da organização. Cada um desses actores protege-se a si mesmo protegendo os seus pares. Se as debilidades ou a falta de profissionalismo de qualquer um deles for posta em causa, todos os seus pares serão afectados em termos de imagem e de credibilidade e, dessa forma, também as suas debilidades e as suas margens de falta de profissionalismo poderão ser exibidas. Para

além disso, o mau exemplo de um profissional afecta a representação social relativamente a toda a organização e, em consequência, prejudica a imagem de cada um dos seus actores. Trata-se portanto de um mecanismo em que o aparente altruísmo mais não faz do que camuflar o egoísmo que visa proteger o próprio actor. Os professores, tão acusados de falta de colegialidade no seu desempenho profissional, manifestam neste particular um elevado espírito de corpo. Cada um dos elementos do corpo docente, consciente ou inconscientemente, mobiliza o seu contributo individual para ajudar a robustecer a «campânula» que os protege a todos.

March ([1976] 1990) aborda a análise e a justificação da acção em termos pessoais e em termos organizacionais. Segundo este autor, nessa análise, atribuímos a primazia à racionalidade. Para ele, racionalidade é “o procedimento para decidir o que é um comportamento correcto relacionando sistematicamente consequências com objectivos” (March, [1976] 1990: 330). O problema com esta abordagem racional é que revela a rejeição de dois outros modos de realizar escolhas: “(a) os processo de intuição, através dos quais as pessoas podem fazer coisas sem compreenderem totalmente porquê e (b) os processo de tradição e fé, através dos quais as pessoas fazem coisas porque é assim que elas se fazem” (March, [1976] 1990: 330-331). De acordo com March, o comportamento humano, nomeadamente no que diz respeito ao processo de escolha, não é tão racional quanto a maior parte das teorias pretendem fazer crer. Muito do nosso comportamento decisional baseia-se num *learning by doing* com um grande componente de descoberta de objectivos no decurso da própria acção (March, [1976] 1990: 332). Por esses motivos, March ([1976] 1990: 335) propõe que a tecnologia da razão, *alma mater* de quase todo o pensamento científico, seja suplementada com uma tecnologia da loucura controlada, doseada, que permita a pessoas interessantes e a organizações interessantes descobrirem-se melhor e enveredar por caminhos complicados, mas desafiantes, sem se deixarem castrar pela univocidade da razão. Nessa perspectiva, este autor propõe que, na concepção e no funcionamento das organizações, se tente aliar a diversão à razão para realizar escolhas mais inteligentes (March, [1976] 1990: 341).

Os actores organizacionais, quando colocados perante uma determinada situação, mobilizam os seus conhecimentos, os factos pertinentes do seu historial de vida e as suas

competências de forma a responderem da forma mais adequada possível. Claro que esta é a perspectiva da racionalidade, do equilíbrio, do bom-senso. No entanto, nem sempre as reacções, os comportamentos se revestem destas características de ponderação. Muitas vezes, os comportamentos são dominados pelas emoções. Para além disso, March e Olsen (1989: 23), baseando-se em MacIntyre (1988), definem um contraste entre a “lógica de adequação associada à acção obrigatória e a lógica de consequentialidade associada à escolha antecipatória”. Perante as situações, os actores organizacionais, caso lhes seja dada margem de livre arbítrio, de escolha, poderão desencadear uma acção antecipatória:

1. “Quais são as minhas alternativas?
2. Quais são os meus valores?
3. Quais são as consequências das minhas atitudes para os meus valores?
4. Escolher a alternativa que tenha as melhores consequências” (March e Olsen, 1989: 23).

Face a este modelo de abordagem das situações em que se relativiza a racionalidade e se assume a importância da acção humana, coloca-se a questão de saber quem será ou deverá ser o beneficiário das “melhores consequências”. Será o indivíduo em questão, o grupo onde está integrado, a organização a que pertence? Estamos, no entanto, perante uma abordagem de afirmação da personalidade e de livre escolha com todo um potencial benigno em que o indivíduo tem tempo e liberdade para equacionar cenários e ser proactivo numa lógica de consequentialidade da sua tomada de decisão em que as questões éticas assumem grande relevo.

Nos antípodas encontramos a perspectiva da reactividade do actor organizacional. Neste caso, o indivíduo é confrontado com uma situação e reagirá de acordo com uma lógica de adequação entre a institucionalização a que o seu modo de agir foi sujeito e uma determinada situação com a qual ele foi confrontado. Nesta perspectiva, de reacção apropriada face à situação imposta, o actor organizacional mobiliza a acção que melhor se adequa à defesa dos seus interesses. March e Olsen (1989: 23) apresentam assim esta perspectiva de conformidade entre a acção, o instituído e a situação:

1. “Que tipo de situação é esta?
2. Quem sou eu?
3. Quão apropriadas são para mim as diferentes acções nesta situação?
4. Fazer o que é mais apropriado”.

Em função da socialização decorrente do processo de institucionalização que paulatinamente constrói tipologias de condutas adequadas para cada situação identificada, os actores organizacionais agem de acordo com aquilo que pensam que se espera deles tendo em conta o papel que desempenham na organização. A acção dos actores organizacionais é, portanto, em grande medida decorrente do conjunto de pressupostos que o processo de institucionalização lhes foi inculcando. Os actores questionam-se: O que é suposto eu fazer perante uma situação com estes contornos? Esse processo integra os mecanismos de defesa das instituições, os quais são, nas palavras de March e Olsen (1989: 24), construídos “à volta de feixes de actividades apropriadas, à volta de procedimentos para assegurar a sua manutenção face a ameaças da sua dissolução ou de interesses individuais”. Talvez o que se passa na realidade, tanto a nível organizacional quanto a nível pessoal, corresponda a um processo contínuo de equilíbrio/desequilíbrio entre passividade e proactividade no quadro de uma relação dialéctica que envolve o ambiente, o indivíduo e a organização (Sá, 2004: 237). Tentar, nesse processo híbrido complexo destrinçar o componente institucional do componente pessoal será provavelmente um exercício estéril pois a panóplia de situações possíveis é infundável.

Volvidos cerca de trinta anos, o grande repto de March, no sentido de subvertermos muitos dos princípios monolíticos que determinam as nossas análises e interpretações sobre o comportamento humano e organizacional, mantém-se pertinente e prenhe de potenciais descobertas interessantes. Acontece que a tecnologia da racionalidade e as perspectivas funcionalistas continuam a imperar nos referenciais teóricos e nos pré-juízos dos actores organizacionais, mesmo que tenham a consciência do carácter contingencial, anárquico, imprevisível e louco de muito do que acontece nas organizações.

O que sobremaneira interessa os académicos do neo-institucionalismo é a compreensão dos “efeitos da cultura, do ritual, da cerimónia e das estruturas de nível superior nas organizações” (Powell e DiMaggio, 1991: 12).

O neo-institucionalismo na análise das organizações escolares

Durante décadas, a análise organizacional não considerou as organizações escolares como um objecto de estudo suficientemente importante. Embora a partir de finais dos anos 60 tenha começado a existir mais investigação sobre as escolas, as abordagens eram fundamentalmente numa perspectiva técnica e pouco adequadas à realidade do mundo educativo. Gradualmente, a incapacidade para explicar a realidade organizacional escolar à luz desses enquadramentos teóricos levou a que vários teóricos relegassem para um plano secundário a tecnologia das tarefas organizacionais e passassem a considerar o ambiente como principal determinante da estrutura organizacional (Meyer, Scott e Strang, 1994: 161). No entanto, os argumentos institucionais respeitantes às organizações emergiram primeiro no estudo de organizações públicas educacionais e outras (Scott, 1995: xx). John Meyer publicou em 1977 um artigo que é ao mesmo tempo um dos documentos seminais do neo-institucionalismo e, provavelmente, o primeiro documento desta corrente sociológica sobre educação: “The Effects of Education as an Institution” (Powell e DiMaggio, 1991: 11). Nesse trabalho, Meyer (1977: 60) considera que a educação funciona para os indivíduos “como um conjunto de cerimónias de iniciação de amplo significado em toda a sociedade. Estas cerimónias transformam futuros e passados dos indivíduos, aumentando grandemente o seu valor em todos os tipos de situações sociais. Com base na sua educação, espera-se que os indivíduos se tratem, e sejam tratados pelos outros, como tendo direitos e competências alargados. Considerando as regras de alocação, os títulos educacionais são de grande significado para a identidade social dos indivíduos”. A rotulagem desempenha um papel com uma importância muito maior do que aquilo que se possa pensar à primeira vista. Exactamente a mesma pessoa, com um rótulo diferente por ter sido promovida, ou premiada, ou por ter obtido um título académico ou um certificado de habilitação profissional, será de um dia para o outro, percebida pelos seus

interlocutores de forma diferente. Não em função daquilo que ela é, mas sim do seu título, do seu rótulo. O qual poderá corresponder, no entanto, a algo de muito pouco substancial em termos de conhecimento e competência. No entanto, como refere Meyer (1977: 75), as rotulagens outorgadas pela educação ao indivíduo “têm o poder de o redefinir legitimamente aos olhos de todos à sua volta e portanto assumem uma importância cerimonial enorme”. Em grande medida, as pessoas valem então pelo título que a escola com o seu poder alocativo lhes atribui, e não pelo ser, pela substância. As escolas, na sua qualidade de instituições que criam e validam ou legitimam categorias de pessoas e de conhecimento, “reconstroem a realidade para todos — tanto para os escolarizados como para os não-escolarizados” (Meyer, 1977: 74-75). Nesse sentido, poderá argumentar-se que a educação na sociedade moderna não passará de um mito, de algo que não tem uma correspondência na realidade, de algo que não é fiável. No entanto, a ser verdade essa tese da educação como um mito, estaremos na presença de um mito com muito poder persuasivo. Segundo Meyer (1977: 75-76), “os efeitos dos mitos derivam, não do facto de todos os indivíduos acreditarem neles, mas do facto de eles «saberem» que todas as outras pessoas acreditam, e, portanto, «para todos os efeitos práticos» os mitos são verdadeiros. Todos podemos comentar em privado sobre a inutilidade da educação, mas na contratação e promoção, na consulta dos diversos gurus do nosso tempo, e ao ordenar as nossas vidas à volta da racionalidade contemporânea, desempenhamos os nossos papéis numa peça em que a educação é autoridade”. Provavelmente, esta situação subsiste devido à incapacidade para encontrar alternativas que permitam regular as relações sociais e criar uma ordem institucional que mantenha níveis aceitáveis de fluidez e conforto nos diferentes tipos de interacções entre os indivíduos.

Anos mais tarde, Meyer (1987: 157) define a educação moderna como “um sistema nacional ou mundial de interacção organizada, estruturando a experiência e a aprendizagem dos estudantes em todo o mundo de forma regularizada” e considera que os sistemas educativos são “construídos à volta de teorias científicas de socialização, com regras de sequenciação, de estrutura curricular e interdependência, e de método pedagógico” (Meyer, 1987: 158). Esta perspectiva *científica* da educação e a sua institucionalização como elemento decisivo para o futuro dos estudantes insuflou-lhe um

grande poder que, demasiadas vezes, nem sequer é questionado nos seus modos de agir e nos resultados que, efectivamente, permite obter. O processo de institucionalização da educação e dos sistemas educativos foi de tal forma bem institucionalizado nas sociedades actuais que se assiste a um deficit de espírito crítico para os corrigir e para os melhorar. Como denuncia Meyer (1987: 169), “os estudantes vão à escola e assistem às aulas, não porque isso é interessante e relevante para as suas experiências, mas porque é *educação* e, através de uma regra institucional, relevante para o futuro deles” (mesmo que na realidade não o seja). Há portanto uma conformidade acrítica com o institucionalizado, em que as pessoas baseiam as suas acções, não na realidade observável e na análise dos efectivos impactes dos processos educativos, mas sim em pressupostos institucionalizados e ritualizados que levam frequentemente a tomadas de decisão erradas ou atrasadas no tempo por parte dos estudantes e das respectivas famílias. A aposta parece concentrar-se em demasia no valor institucional do diploma em detrimento da genuinidade das aprendizagens aos mais diferentes níveis. Em virtude daquilo que poderíamos designar como uma sequência de cerimoniais de efeitos perversos, “os professores e as escolas fazem esforços para estarem em conformidade com as regras institucionais da educação, das quais derivam o seu poder e a sua capacidade, em vez de investirem na respectiva eficácia como sistemas de interacção. Muitas características das escolas e das salas de aula decorrem desta situação fundamental, o que significa que escolas e professores tentam ser mais educacionalmente conservadores — e ganhar tanto apoio como eficácia através desta estratégia” (Meyer, 1987: 169). Tal atitude inscreve-se perfeitamente no processo de institucionalização em que um conjunto de procedimentos, processos sociais e obrigações são dados como adquiridos à partida no sentido de incrementar a credibilidade da organização e, por arrastamento, dos seus profissionais. Desta forma, consegue-se mais facilmente preservar a estabilidade da organização e daqueles que dela dependem.

Meyer (1987: 170) considera que a variabilidade que na realidade existe entre escolas, professores e alunos relativamente às suas características e, sobretudo, ao seu desempenho é dissimulada através do reforço da standardização ritual. Esse processo de ocultação consegue-se, por exemplo, através de uma diminuta ou ritual inspecção do trabalho desenvolvido pelos professores. Dessa forma, é possível manter uma ideia global

e colocada num nível que ninguém sabe definir com exactidão, mas que permite garantir o conforto pessoal e social de muita gente. Estamos ao nível da manutenção socialmente reprodutora de uma imagem padrão do desempenho docente que funciona como uma espécie de guardião da *caixa de Pandora* a que poderia corresponder uma noção exacta dos níveis e da substância da variabilidade, mas também uma probabilidade muito forte de fissuras na coesão social. A mesma coisa acontece ao nível da variabilidade do desempenho dos alunos. Numa espécie de aura protectora dos menos aptos e competentes, eventualmente a maioria da população, ou pelo menos a representação oculta que a maioria da população tem de si mesma, ocorre um processo de homogeneização através de procedimentos como a agregação dos dados sobre o sucesso educativo, a construção idiossincrática e de difícil comparação de muitos dos testes de avaliação e as classificações niveladas atribuídas aos estudantes (Meyer, 1987: 170). Curiosamente, ou talvez não, muitas das estratégias estandardizadoras institucionalizadas que se aplicam aos estudantes, protegem também os estabelecimentos de ensino e os próprios governos que os superintendem. É esta situação de *show-off*, em que quase todos acabam por dar o seu contributo, que Meyer (1987: 170) denuncia como sendo um sistema institucionalizado cujo poder e eficácia dependem da sua capacidade para dissimular as variações que na realidade existem. Neste cenário, o que verdadeiramente importa são as aparências. Apesar de quase todos se aperceberem das diferenças, por vezes abissais, entre as instituições e os diversos tipos de protagonistas do sistema, a aparente homogeneidade continua a manter-se intocada, apaziguando assim muitos dos secretos medos individuais e institucionais.

Meyer (1987: 171) vê a organização educativa como “relativamente impenetrável devido ao facto de ser um conjunto relativamente desarticulado de estruturas intimamente ligado a regras institucionais: isso significa que a mudança ocorre mais através de mecanismos institucionais do que através de mecanismos organizacionais”. Como refere Araújo (1996: 44), o carácter externo das pressões que dão origem a mudanças na organização escolar, evidencia “o modo como esta depende do meio institucional enquanto fonte de *legitimação* e salienta os processos de *isomorfismo institucional* que asseguram a manutenção da sua *legitimidade* e, em última instância, da

própria organização”. Neste quadro dos processos de legitimação decorrentes da pressão dos contextos ou ambientes, Meyer (1994: 122) refere que estes “criam elementos organizacionais como a contabilidade e os contabilistas, fazem com que seja fácil e necessário para as organizações usarem esses elementos, e tratam as organizações que os possuem como sendo, por definição, mais legítimas do que as outras”. Como vemos, ao aduzirem-se estes elementos institucionais, incrementam-se os níveis de credibilidade e de legitimidade organizacional, sem que, no entanto, estejam garantidos à partida ganhos efectivos de produtividade, de eficácia, de eficiência, de satisfação de necessidades sociais ou de interesses dos clientes internos ou externos das organizações em causa. Estamos predominantemente ao nível do *parecer* e não ao nível do *ser*.

No panorama investigativo português no domínio da análise das organizações educativas, têm sido investigadores da Universidade do Minho a dedicar especial atenção à abordagem neo-institucional. Com efeito, os trabalhos de Araújo (1996), Estêvão (1998), Sarmiento (2000) e Sá (2003) debruçaram-se sobre aspectos específicos da realidade escolar portuguesa utilizando como *lente*, por vezes em articulação com outras perspectivas, a abordagem oferecida pela teoria neo-institucional. Também Libório (2005), na Universidade de Aveiro, utilizou a teoria neo-institucional como lente para analisar algumas vertentes do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

Convém, contudo, ter em conta algumas limitações desta abordagem, pois, como aponta Torres (2003: 248-249), a proposta neo-institucional “apesar de constituir uma ferramenta heurísticamente pertinente na interpretação das formas simbólicas e comportamentais tal qual elas se manifestam num plano estrutural e sistémico, não deixa de relevar uma dose significativa de determinismo contingencial, impedindo o investigador de aprofundar o conhecimento sobre os modos e as possibilidades de estruturação da acção, isto é, sobre os diferentes mecanismos de apropriação por parte dos actores das condições e dos constrangimentos estruturais. A relação entre estrutura e acção (e exterior e interior) assume ainda um sentido unilateral, em que a primeira estabelece uma relação de constrangimento sobre a segunda, sem que se compreendam as lógicas e as possibilidades que a agência humana, em contexto organizacional, comporta num quadro de construção de autonomia relativa, ainda que em dissonância com a ordem

institucionalizada. Esta última, ao remeter-nos para a consideração apenas das *invariantes culturais* que atravessam e transcendem a própria realidade escolar enquanto contexto da acção, torna concomitantemente mais opaca a apreensão da ordem organizacional da escola, das suas especificidades culturais e identitárias historicamente construídas e reconstruídas pela acção em contextos concretos”. Torres (2003: 249) acrescenta ainda que a abordagem neo-institucional no domínio educacional caracteriza-se pela “tendência para a omissão da função da escola enquanto espaço/tempo produtor de especificidades que ultrapassam o mero decalque de uma cultura social, institucional e politicamente dominante”.

Embora admitamos essa tendência, ela não é dominante na teoria neo-institucional. Para além disso, recordamos que esta, como qualquer outra teoria, ou modelo, ou paradigma, mais não é do que uma *lente* para ver uma parte da realidade. No capítulo anterior já abordámos profusamente esta temática do breve vislumbre da realidade que cada uma das *lentes* que utilizamos nos permite. Aparentemente, teremos de conviver com o facto de não existir nenhuma pan-teoria que seja operacionalizável em termos investigativos logísticos.

SEGUNDA PARTE – Políticas de avaliação e inspecção de escolas

Capítulo III — Avaliação e inspecção das escolas

No seu Plano de Actividades para 2000, a Inspecção-Geral da Educação (IGE) lançava um repto no sentido de estimular a investigação por parte de especialistas das Ciências da Educação sobre o papel das inspecções da educação, nomeadamente ao nível do “controlo, da fiscalização e da avaliação da qualidade” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002c: 6). Tal desafio decorria da necessidade então anunciada de uma “clarificação de funções e fronteiras” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2000a: 5) da IGE no quadro de alguma turbulência do sistema educativo português e de um grande número de responsabilidades atribuídas aos serviços inspectivos.

Não obstante não estarmos dependentes das agendas e dos objectivos da IGE, esta tese e todo o trabalho de investigação que lhe está subjacente enquadra-se nesse debate alargado no sentido de tornar a acção inspectiva mais esclarecida, sinérgica e eficiente para benefício das pessoas que integram o nosso sistema educativo.

Neste capítulo, depois de convocarmos algumas perspectivas sobre modos de funcionamento das organizações escolares, faremos um périplo pelos domínios da avaliação institucional e da inspecção de estabelecimentos de ensino no sentido de enquadrarmos a análise mais específica da inspecção da educação em Portugal e do Programa de Avaliação Integrada (PAIE) das escolas.

1. Olhares organizacionais sobre as escolas

Quando nos debruçamos sobre as teorias, modelos, paradigmas, perspectivas de análise da escola como organização, apercebemo-nos da grande quantidade de abordagens que estão disponíveis. Muitas das vezes, as diferenças resumem-se às designações e pouco mais. Esta abundância decorre em grande medida do facto de a escola constituir um elemento riquíssimo para análise por parte de um conjunto alargado de ciências. A teoria da administração, a teoria das organizações e a sociologia são alguns dos ramos do saber que mais se têm interessado pela escola.

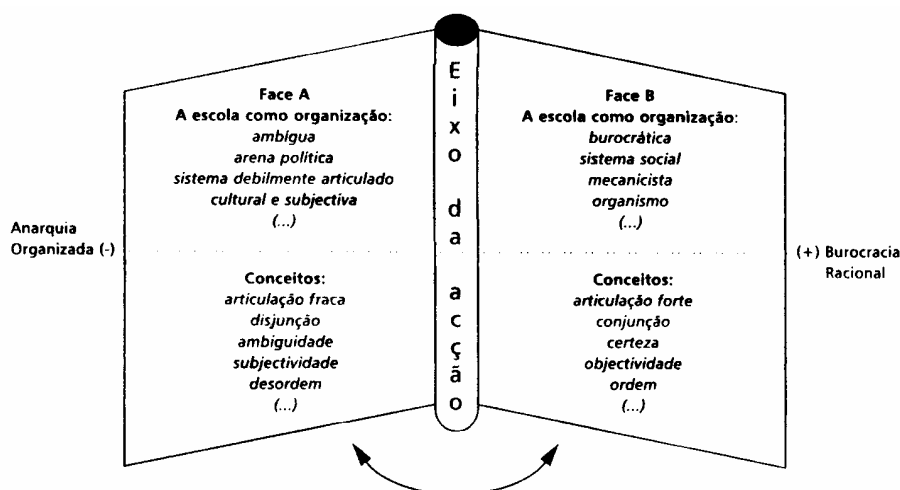
Como já tivemos oportunidade de afirmar neste trabalho, parece-nos que um dos elementos fundamentais que contribuíram para que os impactes do PAIE só parcialmente correspondessem às expectativas diz respeito a uma concepção demasiado racional da escola como organização que está subjacente ao programa. Na nossa perspectiva, essa concepção demasiado apolínea da escola afectou a urdidura e a aplicação desse programa de avaliação externa e comprometeu os seus resultados. Na verdade a equação com a qual se confrontaram as pessoas que criaram a foram aperfeiçoando o PAIE afigura-se-nos de resolução bastante difícil. Não vemos como conciliar no mesmo programa interesses de ordem política (governamentais), institucional (IGE) e local (cada uma das escolas intervencionadas). Já para não falarmos das posologias indecifráveis com maior pendor de prestação de contas ou de genuíno desenvolvimento organizacional. Já para não invocarmos as dificuldades de conciliação entre abordagens estandardizadas *top-down* e necessidades de localização, adaptação às especificidades de cada caso.

Assim como fizemos com a Inspeção, também no caso das escolas procurámos identificar os contributos teóricos que melhor permitissem explicar o seu funcionamento como organização, nomeadamente no que diz respeito à forma como elas lidam com as intervenções inspectivas.

Nesse sentido, afigura-se-nos como um contributo especialmente ilustrativo o *modo de funcionamento díptico* da escola como organização proposto por Licínio Lima (2001). Como se poderá visualizar na Figura 33, este autor propõe um modelo híbrido que conjuga em proporções variáveis a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*.

Segundo Lima (2001: 47), na escola, “ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto*. A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas”.

Figura 33: Modo de funcionamento *díptico* da escola como organização



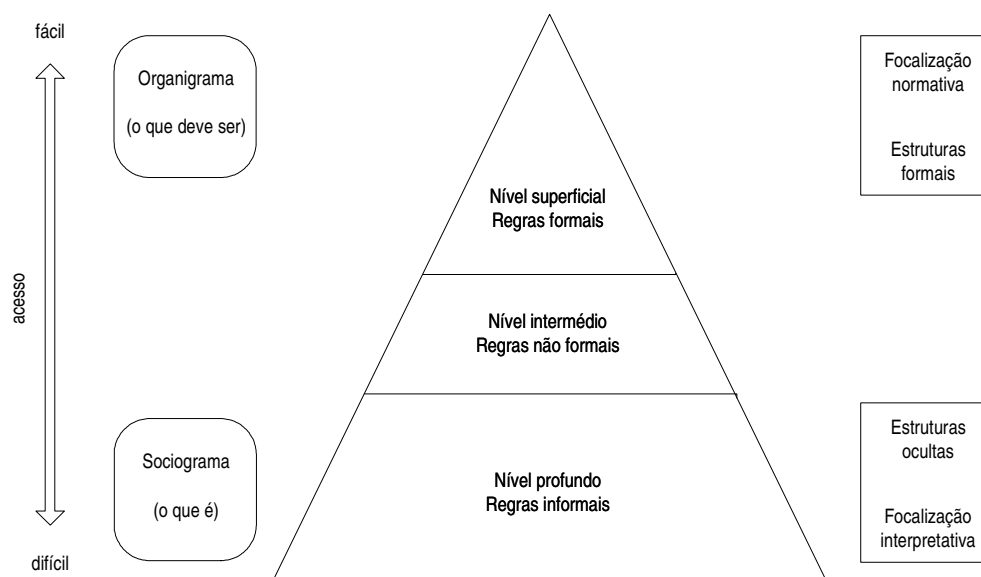
Fonte: Lima (2001: 48)

Ao conceptualizar este modelo *díptico*, Lima pretende representar um modo de funcionamento da escola “*dobrado em dois* a partir de um *eixo* constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais uma face [...] ou outra face [...], ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador” (Lima, 2001: 47).

Aqueles que conhecem bem o funcionamento da escola não terão dificuldades em reconhecer a adaptabilidade deste modelo à vida desse tipo de organização. Aliás, se considerarmos diferentes graus de variabilidade na *abertura* e no *fechamento* das duas faces, não serão muitas as organizações às quais não se possa aplicar este modelo. Não é de estranhar que os seres humanos plasmem nas organizações por si constituídas

uma das suas características mais marcantes: a ambiguidade. Cada ser humano vive durante grande parte do tempo em graus variáveis de ambiguidade entre o nível formal, prescrito, racional, típico da desejabilidade social e o nível informal, irracional, sensitivo, quantas vezes inconfessável. A latência das tensões é reprimida para um nível de estrutura profunda que permite a manutenção de suficiente estabilidade. Podemos estabelecer um paralelismo entre este tipo de dialéctica no interior do indivíduo e aquilo que se passa no interior das organizações. No sentido de visualizar de forma mais clara a proposta de Lima (2001), procedemos à elaboração da Figura 34 que esquematiza este tipo de pensamento a propósito das regras e dos níveis organizacionais.

Figura 34: Regras e níveis organizacionais



Estamos portanto perante uma perspectiva analítica que vê a organização como um fenómeno multinível caracterizado por contradições que exigem muito tempo e um grande esforço por parte do investigador que o queira analisar. A trama organizacional é de tal forma complexa que frequentemente os próprios membros da organização terão dificuldade em perceber onde acaba um nível e começa outro. Aparentemente, na escola esta complexidade ainda é maior visto que “no âmago do processo educativo está a interacção entre um aluno e um professor, que ocorre com uma larga margem de indeterminismo, envolvimento emocional e irracionalidade. O processo educacional é

alérgico a demasiada regularidade, uniformidade e formalidade. Não há uma «maneira certa» de educar uma criança, mas muitas maneiras diferentes que podem conduzir ao mesmo fim” (Husén, 1985: 118).

Curiosamente, num domínio do saber onde em princípio era menos provável que ocorresse reflexão formalizada a propósito de questões organizacionais — a filosofia — tem origem uma tipologia de caracterização do posicionamento organizacional das escolas. Com efeito, Fielding (2001: 703-704), numa reflexão a propósito do papel da Inspeção da educação inglesa, conhecida pela sigla Ofsted⁴¹, e inspirando-se nas concepções ontológicas e axiológicas contidas nas obras de John McMurray⁴², concebe uma tipologia de caracterização da orientação organizacional das escolas (Quadro 11).

Quadro 11: A orientação organizacional das escolas: compreender a relação entre funções e pessoas

Escolas como organizações IMPESSOAIS	Escolas como comunidades SENTIMENTAIS	Escolas como organizações aprendentes de ELEVADO DESEMPENHO	Escolas como organizações aprendentes⁴³ CENTRADAS NAS PESSOAS
<i>O funcional marginaliza o pessoal</i>	<i>O pessoal marginaliza o funcional</i>	<i>O pessoal é usado em favor do funcional</i>	<i>O funcional é usado em prol do/expressivo do pessoal</i>
Organização mecanicista	Comunidade auto-indulgente	Organização aprendente	Comunidade aprendente
A comunidade não é importante ou é destrutiva das intenções organizacionais	A comunidade não tem consequências ou exigências organizacionais	A comunidade é um instrumento útil para atingir objectivos organizacionais	A organização existe para promover a comunidade
Eficiente	Complacente	Eficaz	Moral e instrumentalmente bem sucedida

Fonte: (Fielding, 2001: 704)

⁴¹ *Office for Standards in Education*. Esta designação e o respectivo acrónimo foram criados pelo primeiro *Chief Inspector*, Professor Stewart Sutherland (Matthews e Sammons, 2004: 6). O Ofsted é um departamento governamental não ministerial criado através da Lei para a Educação [*Education (Schools) Act*] de 1992 para assumir a responsabilidade de inspecionar todas as escolas em Inglaterra. Tem também a seu cargo a inspecção de todas as autoridades locais de educação (LEA), instituições de formação de professores e outras. Desde Setembro de 2001, o Ofsted tem também responsabilidade pela regulação das *early years childcare*, incluindo *childminding* e *day care* (Ofsted, 2003).

⁴² Filósofo escocês protestante (1891-1976) que desenvolveu uma filosofia da comunidade centrada nas pessoas. Sobre este autor, consultar, por exemplo, Costello (2002).

⁴³ Fundamentalmente a partir do início dos anos 90 do século XX, e na sequência de desenvolvimentos a esse nível no domínio da teoria das organizações a que também aludimos no presente trabalho, desenvolveu-se a ideia de que as escolas podem e devem ter a capacidade para se tornarem organizações aprendentes. A noção essencial subjacente a esta abordagem da escola prende-se com a possibilidade de desenvolver uma política que permita criar um ambiente de confiança e entretajuda entre os vários actores da organização: “Numa escola que aprende, as pessoas que tradicionalmente podem ter sido desconfiadas umas em relação às outras — pais e professores, educadores e empresários locais, administradores e sindicalistas, pessoas dentro e fora das paredes da escola — reconhecem a sua aposta comum no futuro do sistema escolar e apercebem-se das coisas que podem aprender umas com as outras” (Senge, 2000: 5).

Segundo este autor, “a actividade económica (o funcional) só é legítima na medida em que nos ajude a ter vidas mais preenchidas (o pessoal); a escolarização (o funcional) é para benefício da educação (o pessoal) [...] os modos funcionais que usamos para trabalhar em conjunto nas escolas para atingir fins pessoais, comunitários e educacionais devem ser transformados pelo carácter moral e interpessoal do que estamos a tentar fazer” (Fielding, 2001: 703). Nesta perspectiva, as formas funcionais deverão ser sempre moduladas em função do carácter moral e das características de um relacionamento interpessoal elevado numa perspectiva humanista.

Fielding (2001) prossegue com a explicação da perspectiva que preconiza através do quadro acima apresentado: “As duas primeiras orientações, a saber, a «impessoal» e a «sentimental», adoptam posições diametralmente opostas no que diz respeito à relação entre o funcional e o pessoal. A posição *impessoal* marginaliza o pessoal. Esta posição tem como resultado uma organização mecanicista que se preocupa fundamentalmente com a eficiência. Por outro lado, a posição *sentimental* valoriza o pessoal em detrimento do funcional. Esta posição tem pouco tempo ou paciência para os mecanismos funcionais ou organizacionais necessários para transformar o afecto e os marcantes compromissos emocionais em realidades práticas que ajudarão os jovens a aprender de diferentes formas. As duas posições que se revestem de particular importância para este trabalho vêem a escola como uma organização com altos níveis de desempenho e a escola como uma comunidade de aprendizagem. Ambas partilham um compromisso para com o sucesso dos jovens, mas adoptam diferentes perspectivas no que diz respeito à conceptualização e persecução desse sucesso dentro do contexto de uma escola. Numa escola com altos níveis de desempenho, que é o tipo de escola incorporado nas abordagens Ofsted e ‘escolas eficazes’, o pessoal é utilizado em prol do funcional: a comunidade é valorizada, mas é o em primeiro lugar devido a propósitos instrumentais dentro do contexto de uma lógica de mercado. Aqui, as actividades e o valor da escola como uma organização com altos níveis de desempenho são dominados pelos resultados na forma de ganhos mensuráveis. A sua unidade é colectiva, mais do que pessoal ou comunitária e foi aqui que os primeiros ataques do totalitarismo se começaram a sentir. A importância tanto dos professores como dos alunos é um derivado e reside fundamentalmente na sua

contribuição, normalmente sob a forma de testes com altas expectativas (*high stakes testing*), para o desempenho público da organização. [...] Frequentemente a internacionalização do modelo da escola com altos níveis de desempenho assegura a psicologia da convivência. Quer enquanto aluno, quer enquanto elemento integrante do pessoal, as suas contribuições são mais visíveis através da cautelosa manipulação daquilo que sabe que os outros desejam para si, daí os primeiros ataques de manipulação. [...]

Por oposição à axiologia exploratória da escola com altos níveis de desempenho, na escola *centrada na pessoa*, o funcional existe tanto em prol de, como em função da expressão do pessoal. Os seus resultados são concebidos larga e imaginativamente e o seu sucesso é tão satisfatório a nível moral e interpessoal como é a nível instrumental. A sua unidade é comunitária e centrada na pessoa, em lugar de ser colectiva e centrada nos resultados. Se aplicarmos esta posição nas escolas, não só estas se tornarão mais fundamentalmente educativas nas suas intenções e no seu trabalho diário, como também os procedimentos que tomamos para permitir às escolas cumprir e demonstrar as suas responsabilidades para com a comunidade que servem se tornarão educativos, estabelecadores de compromissos, inclusivos e imaginativos". Esta orientação humanista para o funcionamento das comunidades educativas está na linha da escola inclusiva e do *empowerment* dos actores na perspectiva comunitária e grupal. Coloca-se nos antípodas das teorias tradicionais do *management* que desde há décadas contaminam a gestão dos estabelecimentos de ensino, levando a uma subalternização do pessoal em favor do organizacional ou institucional.

O Programa de Avaliação Integrada, nos seus pressupostos, na sua metodologia de implementação e nas formas de divulgação dos seus resultados parece seguir predominantemente a lógica massificada e de reificação da fixidez, dos automatismos e da passividade. De uma forma algo paradoxal e aparentemente não premeditada por parte de todos os seus promotores, acaba por consubstanciar uma forma de "avaliação sumativa externa, de tipo *contábil*" (Lima, 2002: 26).

Neste capítulo, pretendemos apresentar uma perspectiva de análise do papel da Inspeção no quadro do sistema educativo. Nesse sentido, convocaremos também os

elementos que se nos afigurem mais adequados nas várias teorias organizacionais que já revimos aprofundadamente no capítulo que a essa temática dedicámos.

Tradicionalmente, conforme referimos na resenha histórica constante no presente trabalho, à Inspeção foram atribuídas funções de controlo do sistema educativo ao serviço de um poder ou de uma administração burocrática centralizada. A IGE tem pautado a sua política e a sua orientação operacional, fundamentalmente a partir da década de noventa do século XX, por alguma articulação com as tendências dos serviços europeus de inspecção congéneres designadamente atribuindo um papel significativo às tarefas de avaliação das escolas. É esta problemática que pretendemos seguidamente analisar.

2. Avaliação: fenómeno, paradigmas e modelos

A avaliação está na moda em muitos domínios, nomeadamente no mundo da educação. Este fenómeno tem-se verificado no domínio pedagógico a partir dos anos sessenta e podemos dizer que hoje ele é um “universal” incontestável no âmbito da educação. Como refere Afonso (2003: 68), esta tendência “caracteriza-se pelo reforço dos dispositivos de avaliação externa das escolas, numa lógica de promoção da regulação mercantil, através da activação da procura por parte das famílias e do reforço de mecanismos formais e informais de controlo social sobre a escola”. Para uma descrição dos motivos que têm desencadeado este crescimento da avaliação e das políticas de responsabilização, veja-se, por exemplo, Afonso (1998: 66-76). No entanto, esta frequência de utilização da palavra e de operacionalização de tarefas relacionadas com a avaliação poderá traduzir-se numa banalização que dificulte o distanciamento necessário e que faça com que se fale muito de algo que se julga conhecer quando, na realidade, a sua abrangência e complexidade nos impedem um conhecimento mais perfeito. Isso é tão mais verdade quanto no caso da avaliação ocorreram profundas transformações ao nível dos conceitos, objectos de estudo e funções. Historicamente, a avaliação foi vista como uma actividade integral de uma abordagem racional da vida. Desde sempre os seres humanos foram colocados em situações em que era necessário determinar o valor das coisas, envolvendo-se assim diariamente em inúmeros actos avaliativos (Popham, 1975: 1-2). O facto de o acto avaliativo estar incrustado na actividade humana em todos os domínios, acrescido das referências recorrentes à avaliação, provoca um perigo grande de que esta proximidade iluda as pessoas a ponto de as fazer pensar que avaliar é fácil, intuitivo e está ao alcance de qualquer um. Claro que avaliar nunca é fácil. Bem pelo contrário, o acto avaliativo é um fenómeno complexo que, quanto mais conscientemente é realizado, mais dúvidas deixa a quem o realiza. No contexto actual da vida das escolas e da abordagem crescente das questões da educação na praça pública, os professores têm visto os seus papéis a mudar, a aumentar e a tornarem-se mais complexos. Um dos papéis que cada vez mais é pedido aos professores que assegurem tem a ver com diferentes dimensões da avaliação dos resultados dos alunos e com a avaliação do desempenho dos estabelecimentos de

ensino onde leccionam. Esse alargamento da responsabilidade dos professores ao nível de processos de desenvolvimento e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino exige-lhes, por exemplo, “novas competências no domínio da colheita e análise de dados, e na comunicação dos resultados aos pais. Para além disso, o desenvolvimento da escola exige competências ao nível da gestão de projectos e da monitorização de desempenhos” (OCDE, 2005: 100). Acontece que a formação inicial e contínua dos professores não se tem compaginado com estas novas exigências. O resultado é o não engajamento de muitos dos professores e gestores escolares em processos que exijam a utilização de tais competências. Ou então, desencadeiam-se processos mitigados apenas para manter a face pessoal e organizacional. Mais uma vez, assume-se como garantido algo que não corresponde à realidade.

A avaliação está intimamente ligada a questões estruturais das políticas públicas em geral e dos sistemas educativos em particular: “transformação da ordem normativa na administração pública, transformação das funções de enquadramento do trabalho docente, evolução da regulação dos sistemas educativos” (Demailly *et al.*, 1998: 12). Depois de uma fase de predominância da psicomетria, a avaliação encontra-se intimamente ligada à história das políticas públicas, nomeadamente as políticas sociais nos Estados Unidos da América (EUA). Para além disso, a generalidade dos quadros conceptuais e das experiências paradigmáticas em avaliação têm a sua origem nos EUA. No entanto, este peso das concepções e das práticas americanas afirma-se essencialmente a partir dos anos vinte do século passado. Antes disso, forma múltiplos os contributos mais ou menos explícitos para o desenvolvimento da avaliação. Para compreendermos o processo que se traduziu numa proliferação à escala planetária das concepções e práticas avaliativas, apresentamos seguidamente uma análise detalhada da avaliação numa perspectiva diacrónica desde os primórdios.

2.1. Resenha histórica da avaliação

Embora não possamos falar propriamente de avaliação, desde a Antiguidade que quem ensina ou selecciona candidatos a um determinado posto ou emprego desenvolve processos de valorização e diferenciação. A avaliação está portanto longe de ser nova. Segundo Popham (1975: 2) e Guba e Lincoln (1983: 1), o imperador da

China instituiu 2200 anos a.C. testes formais para os indivíduos que pretendessem candidatar-se a altos funcionários oficiais. A obra Tetrabiblos⁴⁴ de Claudius Ptolomeu e alguns escritos de Cícero e de Santo Agostinho introduzem conceitos e posicionamentos avaliadores (Escudero Escorza, 2003). Depois, na Idade Média são introduzidos exames com um carácter mais formal nos meios universitários. Tal era o caso dos exames orais públicos em presença de um tribunal a que se propunham os alunos que tivessem merecido a aprovação dos professores (Escudero Escorza, 2003). Nos Estados Unidos da América, em 1845, Horace Mann começa a utilizar formas rudimentares de avaliação através de “testes” escritos, ainda que sem a sustentação de um enfoque teórico (Escudero Escorza, 2003). A inovação de Horace Mann foi substituir o exame oral por um exame escrito nas escolas públicas de Bóston. Com esta medida, pretendia-se avaliar estandardizadamente uma população alargada de alunos e aumentar o grau de eficiência dos testes (Madaus, Scriven e Stufflebeam, 1983).

Durante uma primeira fase, a avaliação aparecia de forma sistemática associada e dependente de medida, sendo uma sinónima da outra. R. Fechner é considerado o iniciador da utilização da medida no domínio das ciências humanas, na segunda metade do século XIX, pelo facto de ter “introduzido a medição psicofísica, primeiro nos laboratórios de psicologia experimental e, depois, associada ao estudo das diferenças individuais de onde surge a psicometria” (Mateo, 2000: 25). Depois, foi F. Galton no laboratório antropométrico do Museu de South Kensington, em Inglaterra, que, no intuito de tipificar as condições apropriadas para examinar os indivíduos, poder compará-los e classificá-los, introduziu a expressão *testes mentais* e aplicou pela primeira vez “os conceitos estatísticos de curva normal, média, mediana, variância e correlação de dados psicopedagógicos” (Mateo, 2000: 25).

Ainda nesta fase, destacam-se nomes como K. Pearson, que construiu as bases de grande parte da estatística multivariada, F. Kreaepelin, que em 1896, na Alemanha, se envolveu na medição dos tempos de reacção da memória, percepção, discriminação e fadiga, e A. Binet que, em França, juntamente com H. Simon, publicou em 1905 as

⁴⁴ Um dos mais antigos textos de astrologia do qual já não existe nenhum original, mas apenas traduções em Grego, Latim e Inglês. Para saber mais, consulte os seguintes urls:
<http://www.astrocollege.com/campus/dictionary.cgi?ACTION=SEARCH&TERM=Tetrabiblos>
<http://www.hps.cam.ac.uk/starry/ptolastrol.html>

primeiras escalas métricas para medir a inteligência (Mateo, 2000: 25). Segundo Mateo (2000: 25), “em princípios do século XX o principal desafio no campo da investigação pedagógica era criar testes propriamente escolares e elaborar escalas de comprovação de conhecimentos, já que as provas de laboratório e os testes psicofísicos que até aí haviam sido aplicados resultaram insuficientes para o estudo dos problemas escolares”. No entanto, a medição em pedagogia tem a sua origem nos trabalhos de J. M. Rice e de R. L. Thorndike que publica em 1904 a sua obra *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*. A partir de 1910 aparecem as escalas de redacção, ortografia e cálculo aritmético, tendo-se publicado em 1923 a primeira edição dos *Stanford Achievement Tests* “que definiram muitas das características da actual medição educativa” (Mateo, 2000: 26). As duas guerras mundiais foram períodos de extraordinário desenvolvimento da medição educativa através de testes, tanto para as tropas mobilizadas, quanto para as populações que suportavam o esforço de guerra. Em 1947, é criado em Stanford o *Educational Testing Service* que “elaborou a partir de então a maioria das provas de rendimento em universidades, escolas profissionais, organismos governamentais e outras instituições dos Estados Unidos” (Mateo, 2000: 26). Durante esta fase, também conhecida por “geração da medida” (Gubba e Lincoln, 1983), a palavra avaliação, para além de pouco frequente, como referimos anteriormente, subordinava-se à medida e estava umbilicalmente ligada ao paradigma científico. A eficiência escolar era estudada de acordo com regras comuns aos outros domínios da ciência já estruturados e o objecto de estudo eram os sujeitos a quem se atribuía em exclusivo a responsabilidade pelo desempenho.

Com os trabalhos de R. W. Tyler, celebrizados nomeadamente através do livro *Eight Year Study of Secondary Education*, publicado em 1942, começa a atribuir-se um papel muito mais dinâmico à avaliação e alarga-se o seu objecto de estudo, considerando que ela “deverá provocar uma melhoria contínua do currículo e da instrução educacional” (Mateo, 2000: 27). Para Tyler, o processo avaliativo deveria não só explicitar a alunos, pais e professores quais as mudanças que o processo de ensino havia provocado nos alunos, mas também fornecer informação sobre a eficácia do programa e permitir aperfeiçoar continuamente o trabalho do professor (Mateo, 2000: 27).

A partir da década de cinquenta começa a verificar-se uma diminuição do interesse pelos testes tanto no domínio da educação como no domínio profissional. No entanto, esta é ainda uma área com um peso muito significativo, sobretudo nos EUA.

House (1986b: 5), embora reconhecendo a existência, no domínio da educação, de avaliação com carácter formal nos EUA anteriormente aos anos sessenta, identifica um conjunto de factores que terão, a partir dessa década, desencadeado um florescimento intenso deste campo científico:

- desenvolvimento dos novos currículos de matemática e de ciências;
- aprovação do *Elementary and Secondary Education Act* pelo Congresso em 1965 exigindo a avaliação de todos os programas destinados a crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos;
- obrigatoriedade de avaliação de quase todos os programas federais de âmbito social.

2.2. Paradigmas e modelos de avaliação

Os especialistas da avaliação têm sido pródigos, desde os anos sessenta do século passado, na criação de modelos ou abordagens que permitam realizar a avaliação de programas. À semelhança do que ocorre em muitas outras áreas do conhecimento e da investigação académica, alguns dos que adquirem maior notoriedade apresentam a sua forma particular de realizar a avaliação de modo a autonomizarem-se e a chamarem sobre eles a atenção. Embora preche de interessantes aspectos promotores potenciais de mais e melhores avaliações, esta proliferação de modelos pode no entanto colocar alguns problemas graves, sobretudo aos que não dispõem de tanto tempo quanto seria necessário para o estudo da alargada panóplia de possibilidades que se lhes oferece neste domínio no sentido de escolher a que melhor se adequa às suas necessidades específicas. De modo a ajudar na pilotagem por esse emaranhado de propostas de abordagem, passaremos em seguida a tentar tornar mais claros alguns dos paradigmas e dos modelos actualmente disponíveis para realizar a avaliação de programas.

Os paradigmas são afinal determinados pelas concepções acerca da realidade social que dominam aqueles que observam os fenómenos. Em função da cosmovisão

que os caracteriza, os investigadores em ciências sociais analisam e interpretam a realidade. Trata-se de uma espécie de matriz interpretativa que vai colorir a visão e interpretação da realidade estudada. Mateo (2000: 135) define paradigma como “um conjunto de crenças e de atitudes, como uma visão do mundo «compartida» por um grupo de cientistas e que implica, especificamente, uma metodologia determinada”. Já Owen e Rogers (1999: 86, cit. Greene e Caracelli, 1997), apresentam paradigma como “um conjunto entrecruzado de assunções filosóficas e posições intelectuais acerca do conhecimento, do nosso mundo social, da nossa capacidade para conhecer esse mundo, e as nossas razões para o conhecer, assunções essas que colectivamente fundamentam certos métodos, certas necessidades de conhecimento, e certas acções que permitam satisfazer essas necessidades. Um paradigma estrutura e guia uma orientação particular da investigação social, incluindo a determinação das perguntas a fazer, dos métodos a usar, das hipóteses a que se atribuirá maior ênfase, e o que define trabalho de alta qualidade”. Por sua vez, Casanova (1999: 15, cit. Kuhn, 1962) identifica paradigma com “um conjunto de suposições interrelacionadas com respeito ao mundo social, que proporciona um marco filosófico para o estudo organizado desse mundo”.

Stufflebeam (2001), um dos “notáveis da família” dos avaliadores, publicou um longo e interessante artigo a este propósito onde apresenta uma proposta de identificação, análise e julgamento de vinte e duas abordagens avaliativas. A sua vasta experiência neste domínio da avaliação leva-o a considerar que não há nenhuma abordagem avaliativa que funcione melhor do que as outras em todas as situações. Cabe ao avaliador procurar a abordagem ou a combinação de abordagens que melhor se adaptam a cada situação particular de avaliação considerada como “um estudo concebido e conduzido para ajudar uma determinada audiência a avaliar o mérito e o valor de um determinado objecto” (Stufflebeam, 2001: 11). Este autor, numa perspectiva delimitadora gradual, começa por classificar as abordagens avaliativas em quatro grandes grupos: i) *pseudoavaliações*, no sentido em que não proporcionam resultados válidos ou completos e, portanto, não devem ser usadas (duas abordagens); ii) *orientadas para as questões e/ou para os métodos* (treze abordagens); iii) *melhoria/prestação de contas* (três abordagens); iv) *agenda social/apoio dado a uma causa* (quatro abordagens) e dedica-se depois a descrever e comparar as vinte remanescentes abordagens de

avaliação de programas (Stufflebeam, 2001: 11-89). Por último, em função da sua experiência de 39 anos (naquela altura) no domínio da avaliação de programas, e embora reconhecendo que é virtualmente impossível avaliar de forma completa e inequívoca o valor de um determinado programa⁴⁵, Daniel Stufflebeam defende que as melhores abordagens avaliativas são as seguintes: *decisão/prestação de contas* (aquela que ele próprio criou e desenvolveu), *baseada na utilização, centrada no cliente, orientada para o consumidor, estudo de caso, democrática deliberativa, construtivista, para acreditação e avaliação de efeitos/consequências* (Stufflebeam, 2001: 89).

Também Mateo (2000) se dedicou a esta temática, apresentando uma sucinta mas interessante categorização de vários modelos de avaliação. O seu critério foi o sucesso dos modelos no sentido da abrangência da sua difusão e não forçosamente do seu maior valor relativamente a outros que ele não considera. Este autor refere então as seguintes propostas avaliativas: *modelo de discrepância de Provus; modelo de congruência/contingência de Stake; modelo CIPP de Stufflebeam; modelo de avaliação artística de Eisner; modelo de avaliação respondente de Stake; modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton; modelo de retrato de Lightfoot* (Mateo, 2000: 139-150). Sem tomar partido por algum destes modelos, Mateo (2000: 145) divide-os em dois grupos: o da aproximação positivista à avaliação, que inclui as três primeiras propostas, e o das correntes humanistas, que abrange as remanescentes quatro propostas.

A título de exemplo e pela sua divulgação muito alargada, apesar de ser um dos modelos de aproximação positivista da avaliação de programas, iremos proporcionar seguidamente uma panorâmica sobre o modelo CIPP de Stufflebeam, também por vezes designado de avaliação de aperfeiçoamento ou de apoio à tomada de decisão.

Em 1965, foi publicado nos Estados Unidos o *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA). Essa lei proporcionou biliões de dólares a todos os distritos escolares daquele país e tinha como objectivo geral melhorar o nível de todo o sistema educativo básico e secundário. Para se candidatarem, os distritos escolares tinham de apresentar os seus projectos que obrigatoriamente incluíam um plano de avaliação. Tal exigência originou uma crise visto que os educadores não tinham conhecimentos nem experiência para avaliarem projectos. Foi assim que algumas universidades e agências

⁴⁵ Petrosino (2000: 59) diz que “determinar se um programa funcionou ou não é um negócio arriscado”.

criaram programas de formação que preparassem educadores para a planificação e execução de avaliações.

Neste contexto, Daniel Stufflebeam foi designado para dirigir um centro na universidade de Ohio cujo objectivo era fazer progredir a teoria e a prática da avaliação.

O centro dirigido por Stufflebeam contactou com as escolas públicas de Columbus, no Ohio, a fim de avaliar os seus projectos da ESEA. A esses projectos, para três anos, foi atribuída uma subvenção federal de 6,6 milhões de dólares. O distrito de Columbus cedeu cerca de 8% desse valor ao Centro de Avaliação da Universidade do Ohio para que este procedesse à avaliação dos vários projectos e ajudasse a desenvolver o seu próprio sistema avaliativo.

Numa primeira fase, a equipa do centro de Stufflebeam utilizou a base lógica e os procedimentos típicos da avaliação tyleriana que foi o principal pilar da teoria avaliativa educacional americana durante cerca de trinta anos. No entanto, rapidamente se aperceberam de que este método não era apropriado para avaliar aquelas escolas. Verificaram-se problemas técnicos de incompatibilidade entre o modelo e a realidade muito heterogénea à qual o tentaram aplicar. Para além disso, existia uma grande confusão entre os professores que não sabiam o que é que se esperava que fizessem. Muitos não tinham tido a oportunidade de ler as propostas que, supostamente, deveriam levar a cabo. E muitos dos que as tinham lido não concordavam com elas e sentiam-se confundidos (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 178).

Face a isto, a conclusão de Stufflebeam foi que os educadores necessitavam de “uma definição mais ampla de avaliação do que a que se limitava a determinar se os objectivos tinham sido alcançados. A definição de que necessitavam deveria propor avaliações que fossem capazes de ajudar a administrar e a aperfeiçoar os programas” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 179). A função essencial da avaliação deveria ser proporcionar ao pessoal dos estabelecimentos de ensino informação de retorno que lhes permitisse proceder aos necessários ajustamentos nos respectivos projectos. É desta forma que surge, em 1966, a consagrada concepção de Stufflebeam da avaliação como um processo mediante o qual se proporciona informação útil para a tomada de decisões.

Para tornar este modelo viável, era necessário identificar tipologias de decisões dos gestores escolares e dos professores. Servindo-se da experiência com as escolas de Columbia, Stufflebeam identificou os seguintes tipos de decisões ao nível da **realização**:

- Como motivar os professores para a realização dos projectos;
- Como distribuir os recursos;
- Como atribuir e remodelar as ajudas;
- Como obter e manter o apoio da comunidade;
- Como projectar o necessário transporte dos alunos;
- Como adaptar os materiais didácticos;
- Como promover a participação entre todos os que participam no projecto.

Os colaboradores de Stufflebeam integravam-se nas actividades das pessoas do projecto nas escolas e, uma vez cada quinze dias, apresentavam-lhes um relatório que permitisse identificar e solucionar os problemas operacionais.

Outro tipo de decisões era o das relacionadas com a continuação e finalização dos projectos. Stufflebeam chamou a estas as decisões de **reciclagem** e considerou que deveriam ser apoiadas com informação sobre aquilo que o projecto já tinha **produzido** até ao momento. Nesse sentido, e sempre trabalhando articuladamente com o pessoal das escolas, a equipa de Stufflebeam identificou os indícios acerca do projecto que seriam adequados para conhecer os seus produtos.

Esta reconceptualização da avaliação “incluía a *avaliação do processo* que serviria de guia para a *realização* e *avaliação do produto*, facilitando assim as *decisões de reciclagem* (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 180).

Mas o modelo estava ainda em construção. Stufflebeam apercebeu-se de que havia ignorado até então a decisão-chave da selecção/valorização de metas. No sentido de corrigir essa deficiência, propôs que “os avaliadores valorizassem e informassem sobre as necessidades dos alunos e dos problemas de método para ajudar os educadores a escolher metas sólidas” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 180).

Para além disso, o modelo também “não considerava necessário especificar que meios eram necessários para alcançar uma determinada série de metas ou uma série de

necessidades já identificadas” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 180). A esta identificação do conjunto de meios necessários para alcançar as metas Stufflebeam chamou decisões de estrutura e propôs que deveriam basear-se em avaliações de entrada. Estas últimas correspondem a estudos que identificam e avaliam os méritos relativos das planificações dos vários projectos.

Foi nesta altura que se concluiu a estrutura básica do modelo CIPP cuja abreviatura corresponde às iniciais de *context*, *input*, *process* e *product*. De acordo com esta estrutura:

- A avaliação de contexto como ajuda para a designação das metas;
- A avaliação de entrada como ajuda para dar forma às propostas;
- A avaliação do processo como guia da sua realização;
- A avaliação do produto ao serviço das decisões de reciclagem.

Em 1969, a Phi Delta Kappa criou um comité de estudos nacional sobre a avaliação. Este organismo, presidido por Daniel Stufflebeam, tinha como tarefa avaliar o estado da avaliação educacional e criar um plano geral para a realização de melhores avaliações. Em resultado do seu trabalho, o grupo de especialistas publicou um relatório onde identificava aquilo que designou por doença da avaliação, traçando um quadro negro sobre a qualidade das avaliações realizadas nos Estados Unidos da América. Em alternativa aos modelos avaliativos usados, o comité propôs o modelo CIPP definindo-o formalmente da seguinte maneira: “A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacte de um determinado objecto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos” (Stufflebeam e Shinkfield, 1993: 183).

Nesta definição podemos encontrar os conceitos fundamentais do modelo CIPP. Assim, a avaliação corresponde a três propósitos:

- Servir de guia para a tomada de decisões;
- Proporcionar dados para a prestação de contas;
- Promover a compreensão dos fenómenos envolvidos.

A avaliação é aqui apresentada não como um teste, mas sim como um processo com três etapas: identificar, obter e proporcionar informação. Na avaliação, o critério fundamental a ser tido em conta deverá corresponder a uma conjugação do seu **valor** (a sua resposta às necessidades valorizadas) e o seu **mérito** (a sua qualidade).

O modelo CIPP é considerado por Mateo (2000: 143) como o contributo mais importante do conjunto dos modelos orientados para a gestão e para a tomada de decisões e aquele que tem sido mais utilizado para realizar a avaliação de programas. Segundo este autor, o processo avaliativo determinado pelo CIPP desenvolve-se em três fases: Selecção da informação necessária para posterior colheita; Obtenção da informação; Apresentação da informação às partes interessadas (Mateo, 2000: 143).

Realizada esta breve digressão pelos paradigmas e modelos de avaliação, parece-nos importante realçar que o nosso posicionamento relativamente à diversidade de propostas a este nível, tanto relativamente ao paradigma científico em que se filiam, quanto no que diz respeito às metodologias de operacionalização, pauta-se por uma equidistância relativamente a essas mesmas propostas, desde que os seus pressupostos visem genuinamente o alcance da verdade possível. Queremos com isto dizer que, exceptuando as abordagens que possuem um cunho, explícito ou implícito, de controlo político no sentido da legitimação de propostas que não correspondem aos interesses da *coisa pública* ou de *mise en scène* para camuflagem, todas as propostas avaliativas têm os seus créditos, as suas vantagens e desvantagens. Cada caso específico, tomando em linha de conta as variáveis em presença, deverá ser objecto de uma determinada abordagem que utilize um modelo ou um *cocktail* de modelos que permitam dar resposta às questões da forma mais adequada. Na linha do pensamento de Pawson e Tilley (1997: xiv), o que interessa “é aperfeiçoar um método específico de avaliação que funcionará num determinado tipo de projecto em circunstâncias bem definidas”. Estes autores, pais da chamada *avaliação realista*, acrescentam ainda que, independentemente do paradigma ou do modelo em que se inspira, a abordagem fundamental ao nível da avaliação de um programa de avaliação tem a ambição de responder às seguintes perguntas: i) por que motivo é que o programa funciona?; ii) para quem funciona?; iii) em que circunstâncias funciona? (Pawson e Tilley, 1997: xvi).

2.3. A avaliação externa dos estabelecimentos de ensino em Portugal

Apesar de algumas mudanças de carácter fundamentalmente cosmético, a tradição ainda é o que era no que respeita à regulação do sistema educativo português. Este continua a caracterizar-se por um grande centralismo e por uma regulamentação limitadora da autonomia e criatividade das instâncias regionais e locais. No quadro de uma lógica global de centralização da administração pública portuguesa, a regulação do sistema educativo não tem sido capaz de romper com essa espécie de “feitoço do centralismo e da macrocefalia” (Cadilhe, 2004). O gigantismo decorrente da expansão e diversificação do sistema educativo de Portugal tem provocado “crescentes problemas de governabilidade, conduzindo, de facto, a uma efectiva redução da capacidade do Estado para gerir o sistema público de educação” (Barroso, Afonso, Canário, Dinis, Macedo e Pinhal, 2002: 32). A complexidade da administração do sistema, a escassez dos discursos disponíveis e o alargamento dos públicos que demandam uma educação com qualidade têm obrigado o Estado a procurar novas formas de regular o funcionamento desta valência da sua responsabilidade. Embora tal não seja normalmente admitido, inclusivé pelo Estado, este deixou de ter capacidade para gerir um sistema que se tornou demasiado grande, heterogéneo e complexo. A massificação decorrente do processo democrático, da pressão social, do regateio das clientelas regionais e locais, dos financiamentos comunitários e do desenvolvimento tecnológico deu lugar a uma hidra que mina a credibilidade do Estado para promover e regular o funcionamento do sistema educativo. Na verdade, sem que tal se verifique exclusivamente ao nível dos sistemas educativos, o Estado-providência parece ter os dias contados. Aparentemente, tal modelo funcionou de forma razoável enquanto se verificou um grau elevado de elitização dos públicos com acesso aos serviços providenciados pelo Estado. A massificação dos sistemas educativos, o aumento da esperança de vida das populações, com o consequente impacte das despesas com cuidados de saúde e com reformas, a diminuição da taxa de natalidade, com impacte na força de trabalho geradora de riqueza e pagadora de impostos, e o aumento da taxa de desemprego, com o incremento do pagamento dos respectivos subsídios fizeram

com que o Estado se tornasse incapaz de assegurar recursos suficientes para regular efectivamente as diferentes áreas das suas políticas sociais. Os domínios onde as dificuldades do Estado têm sido mais evidentes talvez sejam a Saúde e a Educação. Os diferentes governos, sem o assumirem de uma forma clara, têm procurado junto da sociedade civil formas de colmatar a sua ineficiência ou a sua incapacidade para proverem as crescentes necessidades dos cidadãos. Basicamente, o Estado tem necessidade de gastar menos dinheiro com estas áreas e gerir mais eficazmente os seus investimentos.

Ao nível do sistema nacional de saúde isso tem sido tentado, por exemplo, através de processos de contratualização com entidades privadas para gestão dos hospitais públicos (Hospitais S.A.), através da promoção dos medicamentos genéricos e através dos *rankings* de avaliação do desempenho das unidades de prestação dos cuidados de saúde primários e dos hospitais.

No que diz respeito ao sistema educativo, o novo paradigma de regulação das políticas públicas tem-se manifestado não só na transferência para privados de valências educativas, como é o caso das Escolas Profissionais (Ventura, 1998) ou do Ensino Superior, mas também através da tentativa de delegação de maiores competências e responsabilidades nas autarquias, na promoção da avaliação externa dos resultados académicos dos alunos, nos *rankings* de escolas, na avaliação externa dos estabelecimentos de ensino e nos “mecanismos de acreditação da formação inicial e contínua de professores” (Barroso *et al.*, 2002: 33).

No âmbito do presente trabalho, o aspecto que sobremaneira concentra a nossa atenção é o da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino. Esta avaliação configura uma das medidas adoptadas pelos governos no sentido de obrigar os estabelecimentos de ensino a prestarem contas pela gestão dos recursos públicos e pelos resultados académicos dos seus alunos. O Estado português continua a preocupar-se com a regulação do funcionamento do sistema, com o controlo das escolas e dos profissionais de educação. O seu investimento ao nível do desenvolvimento e aperfeiçoamento das escolas continua a ser inexistente ou marginal.

Neste capítulo, propomo-nos abordar com alguma profundidade a temática da inspecção, já que esta valência que tem sido encarregue, com avanços e recuos, da

avaliação, inspecção, auditoria e controlo dos estabelecimentos de ensino portugueses no quadro institucional do Direito Administrativo português. De acordo com Caetano (1980: 230), as pessoas colectivas podem estar sujeitas à tutela administrativa, concebendo-se esta como “o poder conferido ao órgão de uma pessoa colectiva de intervir na gestão de outra pessoa colectiva autónoma — autorizando ou aprovando os seus actos, fiscalizando os seus serviços ou suprindo a omissão dos seus deveres legais —, no intuito de coordenar os interesses próprios da tutela com os interesses mais amplos representados pelo órgão tutelar”. Ainda segundo o mesmo autor, a tutela administrativa no Direito Português pode revestir as formas de tutela *correctiva*, tutela *inspectiva* e tutela *substitutiva*. A tutela *inspectiva* consiste no “poder de fiscalizar os órgãos e os serviços da pessoa colectiva, para o efeito de promover a aplicação de sanções contra as ilegalidades e a má gestão” (Caetano, 1980: 232). Esta ideia da tutela *inspectiva* com a intenção de informar o “Governo sobre a actividade dos corpos administrativos e o funcionamento dos respectivos serviços, de modo a permitir-lhe orientá-los e evitar que se produzam actos de má gestão, é já antiga” (Caetano, 1980: 367). Amaral (1988: 268-269), ao referir-se aos serviços de coordenação, apoio e controlo dos diferentes ministérios, isto é, serviços cuja competência “abrange toda a esfera de actuação do respectivo ministério”, identifica como uma das suas modalidades os *serviços de inspecção*, com “funções de fiscalização e controlo sobre os demais serviços do respectivo ministério” (Amaral, 1988: 273). Este mesmo autor, à guisa de justificação para a existência de serviços de inspecção, acrescenta que “toda a actuação humana está sujeita a transviar-se e é por isso necessário exercer permanentemente uma função de fiscalização para, por um lado, evitar e prevenir a prática de ilegalidades e, por outro lado, detectar aquelas que tenham sido cometidas e promover a aplicação da respectiva sanção disciplinar” (Amaral, 1988: 273). Para além disso, Amaral (1988: 215) identifica os Inspectores-Gerais e seus adjuntos como “órgãos do Estado, colocados sob a direcção do Governo”. Identificando-os assim na perspectiva de extensões instrumentalizadas do braço governamental. Desta forma, dilui-se o componente estatal, de longo prazo, em favor de lógicas circunstanciadas, datadas, subordinadas a estratégias de curto prazo que dão de barato a coerência e sustentabilidade do funcionamento do sistema.

. A nossa intenção é dar uma ideia sobre a dimensão, os papéis desempenhados e a complexidade das abordagens inspectivas em variados contextos. Não nos move o propósito de apresentar uma abordagem estandardizada do que é ou deve ser a inspecção educativa, até porque, na sequência de Wilcox (2000: 13), não nos parece que “uma abordagem universal adequada às especificidades dos diferentes países e regiões seja exequível”.

3. A inspecção: algumas questões essenciais

Embora a inspecção não seja propriamente nova, tem-se verificado nas duas últimas décadas um crescimento da sua acção ao nível do sector público no mundo ocidental. Foi essencialmente nos anos 90 do século XX que a inspecção conheceu um extraordinário desenvolvimento em muitos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia. A diminuição dos recursos disponíveis, a redução dos investimentos estatais nos sectores sociais, a maior visibilidade do funcionamento das instituições, a crescente vivência da cidadania, a outorga em graus variáveis de maior autonomia à dimensão local e uma maior pressão no sentido da prestação de contas, levaram a que os Estados criassem organismos inspectivos que lhes permitissem essencialmente monitorizar as práticas das unidades que os integram. Segundo Campbell e Husbands (2000: 39), “um dos modos que permitiram ao Estado exercer controlo sobre a substância e a qualidade dos serviços públicos foi através da monitorização e inspecção mais regulares e intrusivas desses serviços que lhe pertencem, e através da publicação dos resultados dessa monitorização”.

Até há poucos anos, os organismos inspectivos “eram concebidos antes de mais para assegurar que as instituições intervencionadas não estavam a cair abaixo de níveis mínimos definidos. Em contraste, actualmente, as novas inspecções estão encarregues de assegurar que há melhoria contínua na qualidade de serviço e na gestão dos recursos” (Martin, 2001). Ao longo dos tempos, a panóplia de incumbências e de responsabilidades das inspecções foi-se alargando de forma significativa. Elas passaram a realizar tarefas como provedoria para alunos e encarregados de educação, inspecções temáticas, supervisão de processos de exames, monitorização de formação contínua de professores, etc. (Standaert, 2000: 15).

Para além disso, há também uma evolução de muitas inspecções no sentido de mudarem a sua imagem junto da opinião pública em geral e, em particular, das populações que integram os organismos objecto de inspecção. Pelo menos em termos discursivos, tentam passar a ideia de que pretendem agir como elementos facilitadores de “melhoria através do encorajamento da capacidade local de mudança” (Martin, 2001).

Apesar desta aparente mudança de política e de prática, persistem muitas dúvidas e incertezas acerca da capacidade das inspecções proporcionarem uma genuína melhoria do desempenho e dos resultados dos serviços que são objecto de inspecção. Abordando esta temática, Martin (2001) refere que “temos muito poucas evidências sólidas de que melhoria e inspecção estejam efectivamente ligadas”. Sobre esta questão, Campbel e Husbands (2000: 39) referem que a metodologia de inspecção não é suficientemente fidedigna, tendo em conta as consequências que dela decorrem. Estes autores acrescentam que “os indicadores de desempenho que informam políticas e financiamentos têm de possuir elevada fiabilidade do ponto de vista técnico visto que conduzem a mecanismos de distribuição de recursos envolvendo despesas públicas. Além disso, esses indicadores têm o potencial, através da sua incorporação em informação publicada de desempenho, de prejudicar ou melhorar a reputação das instituições” (Campbell e Husbands, 2000: 40). Com efeito, a acção inspectiva, mais nuns países do que noutros, tem influência na vida de um conjunto alargado de pessoas.

Segundo Richards (2001: 9), “a inspecção envolve mais do que observar, recolher evidências e reportá-las. Os inspectores não são apenas os equivalentes de câmaras fotográficas despidas de valores ou gravadores de vídeo que forneçam instantâneos de escolas e de salas de aula. A inspecção envolve a *interpretação*, e não apenas o *relato* (*reporting*), de actividades. Decisivamente, também, envolve a emissão de julgamentos relativos ao valor daquilo que é observado, coligido e relatado. Envolve a emissão (e justificação) de julgamentos qualitativos; esses julgamentos são inevitavelmente subjectivos até um certo ponto visto que envolvem a interpretação de situações sociais complexas e a aplicação de critérios gerais expressos em «linguagem do quotidiano». Para serem interpretações válidas, esses julgamentos necessitam de ser informados por uma compreensão dos fins e valores da actividade ou organização objecto de inspecção e da forma como estes se relacionam com os fins e valores do próprio sistema educativo”. A questão fundamental a este nível é a da necessidade de estabelecer um sistema que proporcione níveis elevados de coerência e de aferição de critérios entre os múltiplos actores que se interrelacionam neste cenário complexo. Como refere Richards (2001: 13), “todo o sistema nacional de inspecção exige clareza relativamente aos seus próprios fins e

à forma como eles se relacionam com os fins e valores do sistema educativo nacional [...] Se o processo inspectivo não for informado por esses fins e valores, então cada inspector irá inevitavelmente aplicar os seus julgamentos com implícitos fins e valores próprios, que poderão em alguns aspectos colidir com os do próprio sistema educativo”. Já se sabe que é de todo impossível atingir a coerência total a este nível. Tanto por efeito da ignorância, como em resultado da falta de empenhamento, ou mesmo da resistência a políticas e a modos procedimentais que colidem com os interesses ou as convicções de alguns dos actores, haverá sempre desconformidades. No entanto, isso não deverá impedir um empenhamento no sentido de procurar encontrar formas de incrementar a coerência entre as diferentes políticas e entre estas e a respectiva operacionalização.

Pese embora a óbvia conveniência pública potencial por tornar mais clara a constelação de interesses, práticas e resultados, a verdade é que, com a honrosa excepção do caso do Reino Unido, não tem havido muita investigação a propósito dos contornos procedimentais e dos efeitos obtidos através das intervenções inspectivas. Elencando algumas das questões que ainda hoje se colocam a este propósito, Martin (2001) refere:

- “Mesmo que se possa demonstrar que a inspecção desencadeia a mudança, como e por que motivos faz isso?
- Em que circunstâncias permite obter melhores resultados?
- Que custos impõe aos organismos inspeccionados — em termos financeiros, em termos de interrupção das actividades normais e em termos dos custos de oportunidade do tempo do pessoal envolvido no processo inspectivo?
- Quais são os impactes, positivos e negativos, na moral das pessoas que integram os organismos intervencionados?
- É verdadeiramente possível que os inspectores façam julgamentos independentes e objectivos acerca de serviços e ao mesmo tempo trabalhem em conjunto com os responsáveis das instituições no sentido de aumentar a sua capacidade para melhorar?”

Naturalmente que não é fácil dar resposta a todas estas questões. A investigação é complexa, exige a mobilização de abordagens quantitativas e qualitativas e precisa de ser

perspectivada longitudinalmente. É provável também que do lado do poder não haja muita vontade de aprofundar estas questões cujas respostas poderão eventualmente ser incômodas, tendo em conta os enormes investimentos que, utilizando dinheiro dos contribuintes, são feitos e cujos benefícios não são evidentes. Não podemos esquecer a componente de cerimonial perpetuador de conformidade que alguns autores associam a esta prática de inspecção.

Em Inglaterra, decorrente da experiência dos primeiros anos de intervenção do Ofsted, a política e a prática inspectiva foram evoluindo no sentido de não utilizar procedimentos demasiado massificados em todos os estabelecimentos de ensino. Assim, no magistério da Ministra da Educação Estelle Morris, os estabelecimentos de ensino com melhores resultados passaram a ser objecto de inspecções mais reduzidas de acordo com um princípio de intervencionar na proporção inversa do sucesso. Desta forma, poderão ser deslocalizados recursos no sentido de os investir nos estabelecimentos de ensino que mais deles necessitam (Publicnet, 1998). Para além disso, por forma a diminuir o *stress* provocado nos professores e gestores escolares e para que os inspectores, na respectiva visita, encontrassem uma “realidade” escolar mais de acordo com o funcionamento normal, foi diminuído o tempo que media entre o aviso ao estabelecimento de ensino de que irá ser inspecionado e o início dessa intervenção (Publicnet, 1998). No início de 2003, o Ofsted, depois de um período de reflexão acerca da estrutura do seu processo inspectivo dos estabelecimentos de ensino ingleses, anunciou novas linhas de actuação para as inspecções a ocorrerem após Setembro de 2003. Essa versão inspectiva aperfeiçoada prevê nomeadamente as seguintes medidas:

- “Proporcionalidade. Escolas muito boas serão inspecionadas de seis em seis anos, as escolas menos boas serão inspecionadas mais frequentemente.
- Comparabilidade. Um quadro teórico e operacional comum será aplicado a todas as escolas, mas a ênfase da inspecção dependerá das características específicas e do desempenho de cada estabelecimento de ensino.
- Diferenciação. Incremento do debate com as escolas antes da inspecção para tomar em consideração a respectiva auto-avaliação.

- Celebração do sucesso. Os inspectores irão identificar e relatar boas práticas desenvolvidas nas escolas, para além de, pela primeira vez, oferecerem às escolas aconselhamento através da página do Ofsted na Internet.
- Opiniões dos alunos. Os inspectores irão solicitar e avaliar através de questionários e entrevistas opcionais as opiniões dos alunos sobre as escolas” (Ofsted, 2003).

Note-se que na situação anterior se previam fundamentalmente dois tipos de inspecções: as de curta duração (*short inspection*) e as de longa duração (*long inspection*). Verifica-se pois, em termos gerais, um investimento muito menos massificado do que a situação anteriormente vivida. Alocam-se recursos mais significativos e um acompanhamento de maior proximidade às escolas que padecem de mais problemas em vez de desperdiçar com escolas que já têm um nível satisfatório. Trata-se afinal de maior racionalização na gestão dos recursos, sabendo que, devido à dimensão dos sistemas educativos e à diminuição dos recursos para as políticas sociais, é impossível acompanhar todos como seria desejável. Para além disso, atribui-se uma importância crescente à auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino numa lógica de responsabilização crescente do nível local e defende-se a disseminação das boas práticas num processo que permita tornar a qualidade contagiante.

De acordo com o Ofsted (2003), no âmbito deste novo enquadramento, os inspectores irão incidir mais nos seguintes aspectos:

- “Inclusão educacional – maior ênfase na forma como o currículo se adequa às necessidades dos alunos individualmente considerados e dos grupos de alunos.
- Eficácia no processo de ensino-aprendizagem — precisa de continuar a ser o enfoque principal da inspecção.
- Qualidade da liderança — atenção acrescida dedicada à visão, condução e direcção estratégica de uma escola.
- Identificação de formas para que escolas menos boas possam melhorar os níveis de literacia, de numeracia e de domínio das novas tecnologias de informação e comunicação dos seus alunos.

- Inspeção numa perspectiva abrangente – os inspectores não se concentrarão apenas nos assuntos essenciais; em vez disso, relatarão acerca da qualidade do trabalho em diferentes assuntos e aspectos da escola”.

O crescimento exponencial da inspecção nos variados domínios dos serviços públicos insere-se num movimento mais vasto no sentido da criação de um “Estado regulador” (Hood *et al.*, 1999) ou de uma “sociedade de auditoria⁴⁶” (Power, 1999). Este movimento considera que “não se pode confiar que as organizações se auto-regulem de forma eficaz e, portanto, é necessário que organismos externos as monitorizem, verifiquem, escrutinem e obriguem a prestar contas pelo respectivo desempenho” (Boyne *et al.*, 2002: 1198). Nas sociedades europeias, predominantemente, são as inspecções que assumem essa função vigilante e sancionatória. No entanto, “não existe nenhum corpo sistemático de evidências sobre os custos e benefícios dos regimes inspectivos ou sobre as características desses regimes com mais probabilidade de levarem a uma relação favorável de custo-benefício” (Boyne *et al.*, 2002: 1198). Para além disso, “não existe nenhum quadro teórico para a avaliação de mecanismos regulatórios como a inspecção” (Boyne *et al.*, 2002: 1198). O que atesta bem a dificuldade em encontrar formas de *vigiar os guardiães*. A inspecção pode ser perspectivada “como um componente distinto de um regime regulatório alargado. Ela é um dos instrumentos que podem ser usados por uma organização superior para regular o comportamento e o desempenho de outra organização” (Boyne *et al.*, 2002: 1198). Todas estas especificações deixam claramente transparecer o inelutável. Por muito que se tente *maquilhar* a sua essência e a sua função num sistema, a inspecção é sempre uma abordagem *top-down* não emancipatória e coloca num determinado cenário actores com diferentes níveis de poder. Quando essas diferenças não reflectem a realidade, são pelo menos percebidas como tal por pelo menos uma das categorias de actores.

⁴⁶ No sentido de facilitar a distinção entre inspecção e auditoria, atente-se nas diferenças referidas por Boyne, Day e Walker (2002: 1198): “O enfoque principal da inspecção é na competência do pessoal, cumprimento de padrões profissionais e efeitos para os utentes. Por contraste, a auditoria está sobretudo relacionada com as disposições da gestão, custos e «value for money» e contabilizar o uso dos dinheiros públicos”.

Como elemento de um sistema de regulação, a inspecção é passível de ser avaliada em função dos benefícios produzidos nos serviços sobre os quais exerce a sua acção e em função dos custos em que ela própria incorre para atingir tais resultados e dos custos reflectidos nos serviços inspeccionados. A inspecção pode traduzir-se em três benefícios essenciais: (1) robustecimento de uma *rede protectora* que garanta maiores índices de equidade na provisão dos serviços públicos nas várias regiões constituintes do território nacional e uma subida dos padrões de desempenho dos organismos inspeccionados. Para além disso, poderá também ter benefícios financeiros directos através da redução das falhas do sistema e da diminuição dos motivos para a apresentação de pedidos de indemnização por parte dos utentes; (2) melhoria da qualidade do serviço prestado; (3) transmissão simbólica de confiança e conforto a um leque alargado de *stakeholders*, independentemente do real impacte da inspecção nos padrões de desempenho do organismo sujeito e escrutínio (Boyne *et al.*, 2002: 1198-1199).

No entanto, a inspecção também tem custos que podem traduzir-se em (1) *custos directos*: todas as despesas inerentes à criação e funcionamento de um dispositivo de inspecção, tais como recrutamento, formação e salários dos inspectores e pessoal das estruturas de apoio, instalações, equipamento, ajudas de custo, transportes, publicações. Para além disso, em princípio, o governo deverá também assegurar o pagamento dos custos inerentes à gestão e monitorização do desempenho do organismo inspectivo; (2) *custos indirectos*: a produção de dados e documentos e a atribuição de elementos da organização sujeita a escrutínio para lidarem com os inspectores durante a visita. Para além do aumento dos formalismos administrativos, podemos ainda considerar os custos, muito difíceis de medir, ligados ao stress e desmotivação provocados em pessoas das organizações inspeccionadas e também os custos ligados às estratégias de evitamento ou de boicote do processo inspectivo, por parte de algum dos actores das entidades sujeitas à inspecção; (3) *a deslocação dos objectivos* das organizações e dos sujeitos inspeccionados poderá também como forma de estes se defenderem, correspondendo o melhor possível às solicitações ou exigências da inspecção. Ao deslocarem os seus objectivos, subverterão as suas prioridades e tenderão a servir os interesses da inspecção e os seus próprios interesses, em vez dos interesses dos utentes do serviço público.

3.1. As competências dos inspectores

Propomo-nos agora tratar a questão das competências dos inspectores no quadro de serviços inspectivos que é suposto corresponderem a necessidades de vários sistemas e sub-sistemas sociais. Traver (1999: 57), abordando esta temática numa perspectiva sistémica, refere que “a inspecção não é mais do que um pequeno sub-sistema dentro do sistema educativo, o qual é, por sua vez, outro sistema da sociedade que o criou. Desse ponto de vista sistémico, a inspecção responde às peculiaridades do sistema educativo que ela serve, o qual, por sua vez, há-de responder às expectativas da sociedade a cujo serviço está”.

Segundo o *Dicionário Universal da Língua Portuguesa* (2002), *inspector* é um substantivo masculino que tem origem na palavra latina *inspectore* e designa “o encarregado de fazer inspecção; aquele que vê, observa e fiscaliza”.

De acordo com o *Dictionnaire Universel Francophone* (2003), *inspector* ou *inspectora* é o(a) “agente ou funcionário responsável por efectuar controlos, verificações nas administrações, nas empresas”.

O *Grand Larousse Encyclopédique* (1962: 175-176) refere que as palavras *inspector* ou *inspectora* têm origem no latim *inspector* e denominam “certos funcionários [...] e empregados de organizações privadas, geralmente encarregues de funções implicando o controlo das actividades de outras pessoas”. O inspector, no caso específico da instrução pública, é “o funcionário encarregue pelo Ministério da Educação Nacional de vigiar o ensino”. Ainda de acordo com esta obra, *inspeccionar* tem origem no latim *inspectare* e significa “examinar com cuidado para controlar; observar atentamente: *Inspeccionar um exército, uma escola, trabalhos*”. Finalmente, *inspecção* tem origem no latim *inspectio* e corresponde à “acção de inspeccionar, de examinar, de controlar”.

A *Grande Enciclopédia Universal* (2004: 7208) indica que a palavra *inspector* provém do latim *inspectore* e refere o “indivíduo encarregado de inspeccionar ou vigiar alguma coisa”. Por sua vez, *inspeccionar* tem origem no latim *inspectione* e significa “fazer inspecção a; vistoriar; examinar; vigiar, passar em revista”. Por fim, *inspecção* vem do latim *inspectio* e refere-se à “acção e efeito de inspeccionar”. Especificando melhor,

acrescenta-se nesta obra que *inspecção* significa o “controlo oficial de carácter preventivo ou repressivo sobre actividades sociais, como o trabalho, o ensino, etc.”.

Finalmente, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss e Villar, 2005: 4663), refere que a palavra *inspector* deriva etimologicamente do latim *inspector*, tinha nesse tempo o significado de visitador ou observador, e, actualmente, pode remeter-nos para uma das seguintes acepções: “1 que ou aquele que inspecciona, fiscaliza, que exerce inspecção; fiscal, fiscalizador, supervisor 2 que ou aquele que procede a uma fiscalização dos actos de funcionários subalternos para informar as autoridades superiores 3 diz-se de ou agente de polícia 4 representante do Ministério da Educação com função de fiscalizar os estabelecimentos de ensino 5 diz-se de ou funcionário que actua como auxiliar de disciplina nos colégios 6 diz-se de ou chefe de repartição aduaneira 7 diz-se de ou polícia que fiscaliza o trânsito”. No que se reporta à palavra *inspeccionar*, quer dizer: “1 fazer a inspecção de (algo), examinar (algo) com o fim de verificar o seu estado ou funcionamento; vistoriar <i. uma escola> 2 observar com grande atenção; olhar minuciosamente 3 exercer vigilância em determinados locais onde podem acontecer actos ilícitos; fiscalizar, revistar, vigiar 4 controlar e dirigir”. Por último, *inspecção* significa “1 acto ou efeito de inspeccionar; exame, vistoria, inspeccionamento 2 acto ou efeito de fiscalizar; fiscalização, supervisão, observação 3 exame feito por inspector(es) <i. das escolas> 4 repartição, órgão público, encarregado de inspeccionar 5 cargo ou função de inspector”.

Andrade (1995: 20), citando Pauvert (1986), resume o papel do inspector em cinco grandes funções:

1. “Agente de ligação e de comunicação da informação pedagógica ao nível das grandes opções nacionais;
2. Animador e mobilizador da iniciativa com um papel de apoio e divulgação da inovação;
3. Avaliador da acção de pessoas e situações;
4. Gestor da inovação no sentido de, perante cada situação, tentar vencer a inércia, encontrar soluções, reunir meios e ajustá-los à mudança;

5. Elemento estabilizador ao acompanhar, com continuidade, os esforços desenvolvidos para a implementação de reformas”.

Por sua vez, Traver (1999: 69) elenca as principais funções da Inspeção Profissional da Educação dos países da União Europeia:

1. “Assessorar os professores;
2. Assessorar e informar as autoridades educativas;
3. Contribuir para a preparação dos planos de estudo e para o desenvolvimento dos métodos de ensino;
4. Elaborar relatórios sobre o estado do ensino;
5. Garantir e supervisionar o correcto uso dos fundos públicos destinados à educação;
6. Oferecer apoio técnico aos estabelecimentos de ensino que realizam experiências e inovações educativas;
7. Participar na formação contínua dos professores;
8. Seleccionar e formar os novos inspectores;
9. Inspeccionar, avaliar e promover a qualidade do sistema educativo;
10. Inspeccionar e avaliar os professores;
11. Inspeccionar e avaliar os estabelecimentos de ensino;
12. Verificar o cumprimento da legislação educativa”.

Todos os benefícios e os custos da inspecção dependem, em grande medida, da “capacidade dos inspectores para os proporcionar” (Boyne *et al.*, 2002: 1199-1200) através da respectiva perícia consubstanciada na competência, experiência, credibilidade e qualidade de desempenho. Quer isto dizer que, em grande medida, a perícia dos inspectores é um elemento extremamente importante no sucesso da acção da Inspeção, tanto em termos de eficácia e eficiência, quanto em termos dos impactes benéficos nos interlocutores com os quais interagem nos estabelecimentos de ensino. Note-se, porém, que esta perícia não se confina à competência técnica ou científica. É também necessário

entrar em conta com uma grande dose de bom senso, de argúcia e de equilíbrio na análise das situações e na relação com as pessoas.

Boyne *et al.* (2002: 1200-1201) identificam três efeitos potencialmente contraditórios nos custos decorrentes de variações na perícia dos inspectores: (1) quanto maior for a perícia dos inspectores, mais elevados serão os custos directos da inspecção (inspectores com nível salarial mais elevado, formação mais dispendiosa e expectativas mais altas de autonomia profissional); (2) quanto mais elevado for o nível de perícia, menores serão os custos indirectos da inspecção (melhores inspectores serão mais hábeis a lidar com os inspeccionados, reduzindo as situações de fricção e minimizando a quantidade de formalismos burocráticos. Para além disso, terão mais capacidade para identificar e desencorajar actividades de evitamento por parte dos inspeccionados); (3) os custos da deslocação dos objectivos serão tanto mais reduzidos quanto mais elevada for a perícia dos inspectores relativamente à perícia dos inspeccionados (as mudanças no comportamento destes, que correspondam às sugestões ou imposições dos inspectores, conduzirão a melhorias nos serviços).

A importância crescente da Inspecção como órgão de controlo dos estabelecimentos de ensino e de verificação da conformidade com os normativos da Administração Pública esteve, durante décadas, ligada aos fenómenos de centralização do poder e do governo dos Estados. Para além disso, a inspecção foi também utilizada como “um instrumento através do qual os Estados assumiam a sua responsabilidade pela qualidade e organização da educação” (Standaert, 2000: 15).

No entanto, as sociedades ocidentais de carácter democrático, embora continuem a necessitar de exercer controlo social relativamente à educação, “exigem um órgão menos controlador e mais participante” (Teixidó Planas, 1997: 45). Esta nova lógica prende-se com o incremento exponencial dos níveis de incerteza nas sociedades contemporâneas. É preciso que a escola prepare os futuros cidadãos para lidarem de forma satisfatória com essa instabilidade. Mas a escola, tradicionalmente, transmitiu certezas, receitas, reproduziu e reforçou o *status quo*. Não se pode de ânimo leve esperar que esta lógica de funcionamento seja subvertida rapidamente. Os níveis de entropia seriam de tal ordem que poderiam determinar o fim da escola. Ora os sistemas protegem-se, não têm, *a priori*,

características autofágicas. Daí que, embora de forma paulatina, com alguns avanços e recuos, a escola esteja condenada a acompanhar a evolução dos níveis de incerteza. Por sua vez, essa mudança vai também reflectir-se no reequacionamento das funções da inspecção sobre a *coisa educativa*. Como refere Adriano Moreira (2004: 9-10), o papel da inspecção já não corresponde a uma vigilância e à “garantia de uma *pilotagem* do sistema bem definido em *modelos observantes imperativos*, corrigindo desvios para que o *modelo observado* se traduza na implantação efectiva do modelo decretado, [...] com o Estado a tender para ser mais *regulador* do que *legislador*, com as exigências da implantação e preservação da *sociedade de confiança*, contratualizada e criativa, como superior à *sociedade obediente, orientada e programada*”. No entanto, o aumento dos níveis de incerteza e as decorrentes alterações ao nível das formas de governo não podem fazer com que o Estado regulador abdique dos “canais de observação em que se apoia a regulação destinada a salvaguardar as referências fundamentais da sociedade e do Estado, que são o eixo da roda que acompanha a roda da mudança, mas não anda” (Moreira, 2004: 10-11). Quer isto dizer que o processo de mudança tem que se realizar, mas de forma sustentada, para que os níveis de instabilidade, de incerteza, de abertura, de lateralidade na manobra, não ponham em causa o próprio sistema. Aquilo que Moreira (2004: 12) propõe acaba por ser, simplificando, uma evolução do papel da inspecção da educação no sentido de funcionar de acordo com uma lógica predominante de *sociedade de confiança* e, marginalmente, como veículo de imposição para garantir a manutenção “dos valores irrenunciáveis da comunidade”. A manutenção desses valores pode ser perseguida de diversas formas. Nem todos os países utilizam o mecanismo inspectivo. Uma outra forma utilizada em diferentes quadrantes geográficos é a da supervisão. Nos próximos parágrafos, procuraremos resumidamente clarificar as diferenças entre estas duas abordagens.

3.2. Inspecção e Supervisão

Segundo a Conferência Internacional Permanente das Inspecções Centrais e Gerais da Educação na Europa, “o objectivo de todos os sistemas inspectivos é salvaguardar a qualidade da oferta e promover a qualidade nas escolas” (Standaert, 2000: 7). No entanto, tais desideratos podem tentar concretizar-se de variadas maneiras. De uma maneira geral,

podemos dizer que os países europeus se têm mantido mais arreigados a uma tradição de controlo, verificação da conformidade normativa, inspecção⁴⁷, ao passo que países como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia têm optado predominantemente pela supervisão. Frequentemente, inspecção e supervisão são utilizadas como sinónimas. No entanto, há diferenças entre as duas palavras que importa neste contexto clarificar. Tanto por uma questão de rigor metodológico, como para identificar aquelas que são as duas grandes abordagens de agentes externos no seio dos estabelecimentos de ensino com a intenção, respectivamente, de os controlar e avaliar, ou de os apoiar no aperfeiçoamento do desempenho dos profissionais que os integram. Naturalmente que a realidade não se compadece com esta configuração teórica de carácter maniqueísta, e, no terreno, em diversos contextos, têm-se desenvolvido sistemas que combinam em proporções desiguais estas duas abordagens.

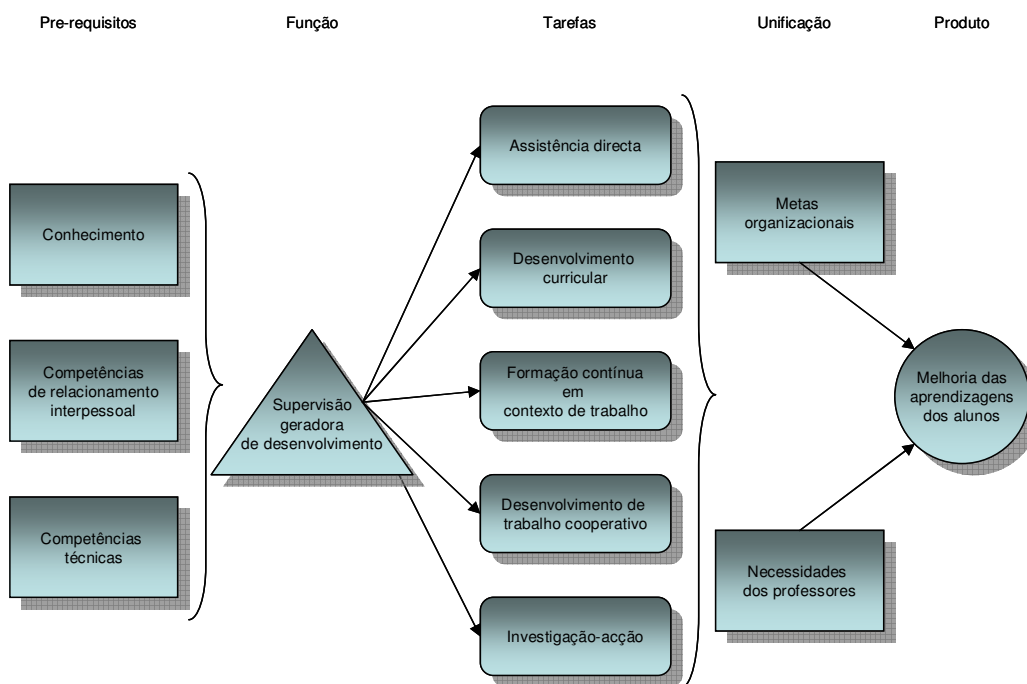
No âmbito do presente trabalho, entendemos *inspecção* como um processo de, através de agentes externos, avaliar a qualidade e o desempenho de estabelecimentos de ensino e dos profissionais que neles trabalham. No entanto, ao nível das filosofias de orientação dos inspectores e das suas práticas no terreno a diversidade impera e um mesmo corpo inspectivo pode assumir papéis híbridos em que se miscegenam os componentes avaliativos, de acompanhamento, de controlo, de inspecção, etc.

Por seu lado, *supervisão*, que etimologicamente significa *visão sobre*, é referida como visando a “melhoria do processo ensino-aprendizagem, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica, material e humana da escola” (Nérici, 1981: 26). Segundo Nérici (1981: 28), “a supervisão escolar consiste em liderar professores e demais pessoas implicadas no processo de educação para que melhorem o processo ensino-aprendizagem”. Poucos anos depois, Glickman (1985: xv) define supervisão como “a função escolar que melhora o ensino através de assistência directa aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento grupal e investigação-acção”. Este autor compara a supervisão a uma espécie de *cola* que, nas escolas com sucesso, liga o ensino à gestão do trabalho e da disciplina em sala de aula, à formação

⁴⁷ A este propósito, no caso de Portugal, veja-se, nomeadamente, Afonso (1999) e Formosinho e Machado (1999).

contínua em contexto de trabalho, ao apoio directo aos professores, ao desenvolvimento curricular, ao trabalho cooperativo e à investigação-acção (Glickman, 1985: 4). Na Figura 35 fica bem claro o enquadramento de supervisão que Glickman defende como propiciador de sucesso nas escolas.

Figura 35: Supervisão para escolas de sucesso



Fonte: Glickman (1985: 8)

Mais recentemente, Isabel Alarcão e José Tavares (2003: 16) propõem uma definição de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Consideram estes autores que a acção de supervisão se desenrola de forma continuada, almeja o desenvolvimento profissional do professor (e não o seu controlo ou avaliação) e pode assumir formas muito diversificadas que eles agrupam em nove cenários (imitação artesanal; aprendizagem pela descoberta guiada; behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico; dialógico) (Alarcão e Tavares, 2003: 16-17).

Nérici (1981: 41-42) apresenta-nos em breve resenha uma História da supervisão escolar considerando quatro grandes momentos patentes no Quadro 12.

Quadro 12: Grandes momentos na história da supervisão

Antiguidade	A supervisão escolar era sinónimo de vigilância desempenhada por nobres e sacerdotes. Na Grécia Antiga surgiram as primeiras pessoas especificamente responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento da vida escolar. Na Roma Imperial, os censores, além de encarregados do recenseamento, dos impostos e da vigilância dos costumes, isto é, da moral pública, eram encarregados, também, de fiscalizar as escolas.
Idade Média	A vigilância sobre as escolas era exercida pelos bispos. Posteriormente tal função passou a ser exercida por leigos indicados pela Igreja.
Idade Moderna	Surge a figura do <i>inspector escolar</i> , cuja função era mais de julgar a pessoa do professor do que executar tarefas pedagógicas ou apreciar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e respectivos resultados. A vida profissional do professor dependia muito do julgamento do inspector.
Século XX	Numa primeira fase mantém a abordagem autoritária, mas depois evolui para uma acção mais científica e humana através do estímulo à criatividade e responsabilidade do professor, em vez da sua dependência e conformismo.

Fonte: Nérici (1981: 41-42)

Esta perspectiva histórica deixa bem claro por que motivo, até hoje, há por vezes alguma dificuldade em distinguir claramente inspecção de supervisão. No fundo, o conceito e a abordagem de supervisão consubstanciam uma evolução ou um aperfeiçoamento da perspectiva inspectiva. Nessa linha de pensamento, Nérici (1981: 27) apresenta um duplo sentido para a supervisão escolar (Quadro 13):

Quadro 13: Duplo sentido da supervisão escolar

“Sentido Geral, quando se identifica com a <i>inspecção escolar</i>, somente que com outra atitude que não a de fiscalizar, mas, sim, de ajudar a melhorar a actuação da escola junto ao corpo discente e à comunidade. A orientação dos trabalhos vem de fora da escola por intermédio de um inspector ou grupo de inspectores, ou, ainda, de supervisor ou supervisores.
Sentido Particular , quando se identifica com a orientação pedagógica, exercida pela própria escola, através do director ou do supervisor, como elemento integrante da equipa administrativa da escola.”

Fonte: Nérici (1981: 27)

O mesmo autor (Nérici, 1981: 29-30) identifica três fases na evolução da supervisão escolar (Quadro 14) que também podem ajudar a entender muitos dos equívocos e das situações híbridas que ainda subsistem em certos quadrantes entre supervisão e inspecção, entre acompanhamento para desenvolvimento profissional e avaliação ou mesmo controlo do desempenho:

Quadro 14: Fases na evolução da inspecção escolar

Fase Fiscalizadora	Confunde-se com inspecção escolar, circunscreve-se a uma verificação da conformidade normativa através da adopção de padrões rígidos e estandardizados a todas as situações.
Fase Construtiva	Reconhece a necessidade de melhoria do desempenho dos professores. Os inspectores escolares, após identificarem lacunas no desempenho dos docentes, promoviam cursos de aperfeiçoamento.
Fase Criativa	Verifica-se a cisão entre inspecção e supervisão, evoluindo esta última para uma postura de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na sua globalidade através de um envolvimento cooperativo e democrático das pessoas nele implicadas.

Fonte: Nérici (1981: 29-30)

3.3. Sistemas de Inspecção de Escolas

Face à crescente democratização, escolarização e sensibilização das populações, modelos e sistemas de actuação que eram praticamente inquestionáveis noutros tempos têm vindo a evoluir, a sofrer contestação ou a revelar-se ineficazes. Tradicionalmente, a inspecção escolar foi um instrumento de exercício, mais ou menos ostensivo, do poder central através do controlo da acção dos professores e, mais recentemente, do desempenho dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a evolução social e, particularmente, as mudanças operadas nos sistemas educativos, têm vindo a tornar obsoletas e inaceitáveis algumas das metodologias inspectivas tradicionais. De uma maneira geral, podemos dizer que o que fundamentalmente se alterou foram as relações de poder, o tipo de relacionamento entre o Estado e os componentes do sistema, nomeadamente os professores. A autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino e o robustecimento da profissionalidade dos docentes através de um incremento muito significativo dos seus pergaminhos académicos, entre outros aspectos, têm provocado uma alteração paulatina, com alguns avanços e recuos, no papel da generalidade das inspecções da educação. No entanto, ainda há poucas certezas sobre o lugar que cabe à inspecção escolar nestes tempos modernos.

Segundo Burkard (2001: 10-15), no sentido de tentar redefinir as relações entre as inspecções da educação e os estabelecimentos de ensino individualmente considerados, vários sistemas têm sido aplicados no panorama europeu:

- Gestão sob contrato entre a Inspecção e o dirigente do órgão de gestão da escola — a Inspecção desempenha o papel de um prestador externo de serviços à escola. Ambas as entidades negociam e subscrevem um contrato que define os objectivos, os padrões e os papéis de cada signatário. Esta modalidade tem

características fortes de trabalho cooperativo e de negociação entre partes numa relação equilibrada e não numa relação de subjugação.

- Meta-avaliação da gestão da qualidade da escola — a escola implementa um programa de desenvolvimento e de avaliação interna de forma estruturada e como parte integrante das suas práticas correntes de gestão. Cabe à Inspeção verificar até que ponto a escola usa procedimentos adequados nesses processos. Trata-se portanto de uma avaliação da avaliação e exige a definição, a nível regional ou nacional, de critérios e padrões que permitam situar cada escola e propiciem a comparabilidade entre as diferentes escolas.
- Avaliação externa do trabalho das escolas — uma agência independente de avaliação ou a própria Inspeção encarregam-se de proceder à avaliação externa de algum aspecto de funcionamento, do desempenho de um determinado departamento ou da totalidade do estabelecimento de ensino (*full inspection*). “Os resultados da avaliação são compilados pelos avaliadores em relatórios orais e escritos e discutidos com a escola. Em alguns Estados⁴⁸ os resultados também são publicados, pelo menos para os pais e para os alunos. Subsequentemente, as escolas são convidadas a retirar conclusões a partir dos resultados e a formular planos concretos de acção. Pelo menos em escolas onde tenham sido identificados problemas substanciais, os inspectores fazem outra visita à escola depois de um intervalo relativamente curto (*«follow-up evaluation»*). A avaliação externa de escolas segundo este modelo envolve um investimento considerável de recursos” (Burkard, 2001: 13-14).
- Trabalhar com redes de escolas — através de reuniões entre os respectivos gestores, ou de conferências, estabelecem-se contactos iniciais entre um conjunto de escolas com perfis similares a fim de facilitar a troca de informação sobre desenvolvimento organizacional e gestão da qualidade e de promover o cumprimento de padrões consistentes nessas mesmas escolas.

⁴⁸ O autor refere-se ao caso alemão com as correspondentes variações de estado para estado.

Abordando a questão dos sistemas avaliativos, e não exclusivamente da inspecção, Santos Guerra (2002: 274-277) apresenta uma tipologia baseada na identificação de quem assume a iniciativa do processo: iniciativa externa de carácter imposto, iniciativa externa de carácter proposto, iniciativa interna sem facilitadores externos e iniciativa interna com facilitadores externos. Para este autor, existe uma hierarquização desta sequência de processos, sendo o primeiro aquele que possui um menor potencial de desenvolvimento educativo e configurando o último o maior potencial (Santos Guerra, 2002: 275).

No caso português, o sistema inspetivo que tem sido mais aplicado, também na sua vertente de avaliação de escolas, e que foi usado no Programa de Avaliação Integrada das Escolas, é o da *avaliação externa do trabalho das escolas* (Burkard, 2001: 13) ou de *iniciativa externa de carácter imposto* (Santos Guerra, 2002: 275). Trata-se exactamente do modelo que outorga menos liberdade, autonomia e protagonismo aos estabelecimentos de ensino intervencionados e aos seus profissionais. Este sistema configura relações de poder muito pouco equilibradas entre a Inspecção e as escolas. Num processo em que estas são subjugadas por aquela, em que “a iniciativa não foi tomada, mas sim infligida” (Santos Guerra, 2002: 275), limitam-se a corresponder às exigências da entidade hierárquica superior representativa do Estado. À escola é imposta a necessidade de se submeter ao processo avaliativo e ela tenta corresponder da forma que melhor a proteja da entidade externa. Esta iniciativa possui uma reduzida potencialidade transformadora dos docentes e da organização escolar “em primeiro lugar, porque gera resistências; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos” (Santos Guerra, 2002: 275). A externalidade deste sistema ao nível das motivações, das concepções, da arquitectura, da implementação e da utilização dos resultados faz com que facilmente seja mais considerado “como uma ameaça do que uma ajuda profissional” (Santos Guerra, 2002: 275).

3.4. A Visita da Inspecção

Uma das características fundamentais da Inspecção é “a «visita ao local»: os inspectores têm um contacto face-a-face com os fornecedores de serviços e examinam directamente os seus processos e registos organizacionais” (Boyne *et al.*, 2002: 1198) a fim

de aquilataram da adequação dos seus procedimentos e dos seus resultados, relativamente ao normativo ou ao expectável, ou de emitirem um juízo de valor, ou de contribuírem directamente para a melhoria. Independentemente de quem a promove, dos seus objectivos e de quem a executa, a visita inspectiva insere-se no âmbito da perspectiva externa que pode também ser propiciada por um amigo crítico, um supervisor ou um consultor. Esta perspectiva externa possui vantagens e limitações que podem visualizar-se no Quadro 15.

Quadro 15: Vantagens e limitações da perspectiva externa sobre a escola

<p>Vantagens</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ proporciona uma visão desapassionada e uma possibilidade para o pessoal falar sobre os problemas com pessoas de fora; ▪ o tempo reduzido não exige demasiado dispêndio de energia ao pessoal; ▪ diz às escolas o que é que estão a fazer bem, para além de assinalar os pontos fracos; ▪ proporciona a possibilidade de trazer ideias novas para a escola e encoraja as pessoas da escola a questionarem aquilo que elas assumem como adquirido. 	<p>Limitações</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a ocasião em que a visita/inspecção é realizada pode ser inapropriada para as necessidades da escola ou para o ciclo de planeamento; ▪ pode não se concentrar nas preocupações da escola e pode resultar numa visão demasiado geral em vez de aprofundada; ▪ as perspectivas externas, por si só, não levam ao desenvolvimento; ▪ pode negligenciar aspectos positivos que a escola já possui.
---	--

Fonte: (Hargreaves e Hopkins, 1991: 35)

No caso específico do Programa de Avaliação Integrada, o que estava previsto para a reunião inicial com os elementos do estabelecimento de ensino e da comunidade envolvente e para a visita de início do programa correspondia ao seguinte:

Apresentação do programa

1. Apresentação/constituição da equipa;
2. Apresentação dos elementos da escola;
3. Critérios de selecção da escola;
4. Finalidades das avaliações integradas;
5. Áreas de análise e avaliação;
6. Fontes de informação requerida;
7. Metodologia de intervenção;
8. Calendarização.

Caracterização da escola

I – A população escolar e o projecto da escola

- A população escolar que serve e o seu contexto

- O projecto da escola
- Organização e estruturação da escola

II – Os recursos humanos da Escola/Agrupamento

- O corpo docente
- Outros profissionais na escola

III – O sucesso dos alunos

- O sucesso global dos alunos
- O sucesso específico dos alunos

IV – Atitudes e comportamentos dos alunos

- Atitudes, comportamento e desenvolvimento pessoal dos alunos – progressos observados

V – A articulação com a comunidade local

- Articulação da escola/agrupamento com o seu exterior

VI – Outros dados que a escola considere relevantes

VII – Balanço que a escola faz de si própria

- Pontos fortes e fracos do seu desempenho

O desempenho da escola

1. Análise dos resultados da aprendizagem dos alunos matriculados no ano lectivo anterior, nos diferentes ciclos (elementos fornecidos pelos Serviços Centrais da IGE);
2. Reflexão conjunta para aprofundamento do conhecimento do sucesso escolar dos alunos de acordo com as variáveis de contexto.

Visita guiada à escola

Embora alguns dos professores e gestores escolares tenham dificuldade em o admitir, a visita da Inspeção a uma escola, independentemente do país, é um dia diferente dos outros. Burkard (2001: 1), citando Bitschnau e Schratz (2000) refere algumas das chamadas de atenção que os administradores escolares austríacos tipicamente fazem aos professores antes da visita dos inspectores: “Arrumem tudo! O inspector está a chegar!”; “Enfatizem a aprendizagem interactiva!”; “Não andem no ginásio sem o

equipamento adequado!”. São algumas das regras implícitas para a escola se preparar para a visita dos inspectores. Face à tensão latente e, por vezes, mesmo ao conflito, os professores e, sobretudo, os gestores escolares vão aprendendo a usar estratégias que lhes permitam manter a sua liberdade e preservar a imagem da escola e dos que nela trabalham. O desejo de ficar bem perante os inspectores “pode levar à distorção do comportamento espontâneo” (Santos Guerra, 2002: 275), tornando-o menos fiável.

Uma professora do Porto, com largos anos de experiência de ensino, escreveu a este propósito um texto bastante ilustrativo, do qual não resistimos a transcrever um excerto, relativamente aos sentimentos que perpassarão pelas mentes de muitos docentes quando confrontados com a visita inspectiva: “Uma onda de rumores inquietantes varreu, de Norte a Sul, as nossas Escolas, no início deste ano lectivo. «*Os Inspectores estão no terreno*». «*Vêm vasculhar tudo*». «*Trazem ordens severas*». Mesmo quem cumpre sabe que «*quem procura, sempre acha*» e que à luz da lupa com que afincadamente nos olham, os inspectores acabam sempre por encontrar um deslize, uma imprecisão. Apreensivos e preocupados, os professores reviram apressadamente a lição, procurando olhar a sua escola do modo como sempre os inspectores a olham — de fora. Um belo dia, ouviu-se a frase fatídica: «*Está lá fora o inspector*». Desdobraram-se mapas, debitaram-se números, fizeram-se somatórios, em busca de respostas ao interrogatório, procurando justificar as “*falhas*”, prometendo emendar os “*erros*”, quase sempre cometidos em nome de um melhor atendimento das necessidades de alunos e pais. Cada falha é empolada com um dedo inquisidor, ficando um pobre mortal a pensar como seria fantástica uma escola dirigida por esses seres míticos e perfeitos que inspecionam, que reconduzem aos caminhos da lei e da ordem os prevaricadores que a infringem à socapa, sabe-se lá com que obscuras intenções...” (Malho, 1998).

No quadro da visita inspectiva, o procedimento normalmente mais incómodo para os professores e potencialmente mais gerador de stress é o da observação da prática lectiva. Este procedimento, talvez o mais antigo da inspecção escolar, manteve-se até aos nossos dias, embora tenha sofrido algumas alterações decorrentes da evolução do posicionamento daquela valência de muitos dos sistemas educativos. Aliás, outrora o papel da inspecção limitava-se praticamente a observar e avaliar os professores na sua

prática lectiva. Essa observação pode assumir várias formas: observação simples; observação e avaliação; observação e avaliação com *feedback* ao professor; enfoque na qualidade do desempenho pedagógico e didático do professor; enfoque no componente científico do processo de ensino; enfoque nos aspectos comportamentais dos alunos; avaliação do desempenho do professor para progressão na carreira; avaliação do trabalho do professor para seu aconselhamento no sentido da melhoria. Algumas destas formas visam predominantemente o controlo, outras pretendem contribuir, antes de mais, para um aperfeiçoamento do processo de ensino, finalmente, existirão formas que não servem para nada. Antes de mais, portanto, é necessário saber de que tipo de observação da prática lectiva estamos a falar. Seja como for, esta prática inspectiva é das mais polémicas em praticamente todos os quadrantes e origina frequentemente elevados níveis de tensão entre observadores e observados. Variados têm sido os argumentos esgrimidos contra esta prática: “Será que um vislumbre selectivo do trabalho de um professor permite retirar conclusões válidas sobre a totalidade do seu desempenho? Será possível formular critérios de avaliação que sejam globalmente seguros e não apenas sancionados subjectivamente? Em que medida é que uma lição que pode ter sido especialmente preparada corresponde ao comportamento quotidiano do professor?” (Burkard, 2001: 5). Para além disso, poderemos ainda referir o não menos importante problema da extrapolação sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de um departamento ou de todo um estabelecimento de ensino a partir de uma amostra de práticas lectivas. Neste caso, trata-se de uma prática homogeneizadora destituída de qualquer cientificidade e do mais elementar bom senso. A observação da prática lectiva, ao assumir como enfoque “indivíduos, obviamente é um meio ineficaz de verificar a qualidade da totalidade do trabalho de uma escola” (Burkard, 2001: 5). Um dos principais erros associados aos procedimentos massificados de observação da prática lectiva prende-se com as extrapolações feitas a partir de amostras não significativas. Com efeito, devido a constrangimentos de ordem financeira, de tempo e de logística, os procedimentos de observação da prática lectiva desencadeados no âmbito de dispositivos de avaliação externa como as inspecções constituem-se como generalizações homogeneizadoras que nem são suficientemente eficazes a pressionar os professores menos bons no sentido da

melhoria, nem conseguem fazer com que os melhores professores se sintam motivados para manter a respectiva qualidade de desempenho. Nivelá-se tudo por um pretensão *mainstream* em que nem os mediócrs são identificados como tal, nem a excelência de alguns é premiada e serve como exemplo de boa prática.

Existem vários factores que determinam o maior ou menor potencial de indução de melhoria do processo ensino-aprendizagem por via da observação da prática lectiva.

Antes de mais, é necessário que ao nível da arquitectura do dispositivo de avaliação a melhoria sustentada seja efectivamente o objectivo fundamental. Caso isso não aconteça, é muito provável que este componente de observação da prática lectiva seja menosprezado através de manobras ritualizadas que, consubstanciadas numa *mise-en-scène*, da qual por vezes nem os próprios avaliadores têm consciência, nada permitem obter de válido. Estaremos assim apenas ao nível da caracterização genérica do funcionamento dos estabelecimentos de ensino ou da tentativa de controlo dos professores.

Importa depois saber quem faz essa observação, que experiência docente possui, qual a sua especialidade científica e que treino específico recebeu para realizar observação da prática lectiva. É muito frequente o erro de se assumir como garantido que qualquer pessoa com experiência docente possa fazer observação da prática lectiva. Tal prática revelará uma de duas coisas: ingenuidade ou má-fé. Com efeito, a observação da prática lectiva é uma ciência, uma técnica e uma arte. Carece de treino especializado e demorado. Beneficiará grandemente de um modelo de aprendizagem através de *mentoring* (aconselhamento) ou *coaching* (formação) em que um avaliador ou inspector mais experientes transmitem através das suas práticas e dos seus discursos os «segredos» da profissão.

Por último, consideramos fundamental saber qual o modelo usado para realizar a observação da prática lectiva. Interessa nomeadamente saber qual a dimensão da amostra de observação para cada professor. Se o professor é ou não avisado previamente de que vai ser observado por outrém. Se é previamente definido com clareza qual o enfoque da observação. Se o avaliador ou inspector interage directamente com os alunos, analisa os seus cadernos diários e outros trabalhos escritos. Se o avaliador ou inspector é

acompanhado por um coordenador departamental da área científica do professor observado. Se o avaliador ou inspetor dá *feedback* aos professores e que moldes assume essa informação de retorno. Se o resultado dessa observação se traduz em consequências para os professores observados e para a escola. Se os professores identificados como carecendo de ajuda para melhorarem a nível científico, pedagógico ou didático obtém institucionalmente formas de apoio. Se há formas de acompanhamento a médio prazo para permitir a sustentabilidade das melhorias introduzidas ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das questões essenciais relacionadas com a observação da prática lectiva é a falta de fidedignidade dessa mesma prática quando é objecto de observação. Quanto maior é o impacte da observação na avaliação do professor e da instituição onde ele desenvolve o seu trabalho, maiores são as probabilidades de que a prática observada não coincida com a prática quotidiana, e não observada, do professor. Muitos dos professores mais não farão do que *jogar o jogo*. Estamos, portanto, perante uma fragilidade muito importante da representatividade e do significado da observação da prática lectiva como elemento de avaliação do desempenho dos professores e dos estabelecimentos de ensino. Nelson (2001: 388), reportando-se aos sistemas de avaliação de professores usados nos Estados Unidos da América do Norte, baseados em modelos de supervisão clínica, refere que nesses casos “os avaliadores fazem três visitas à sala de aula, tomam notas, conferenciam com o professor e elaboram um relatório. Por vezes, os professores são classificados numa escala pré-determinada e os avaliadores usam uma *checklist* para avaliação. Embora os detalhes possam mudar, o processo básico é o mesmo. Normalmente, os professores menos experientes são classificados todos os anos e os professores veteranos são classificados de três em três anos. Esta forma tradicional de classificar e avaliar professores é bastante ineficaz para produzir verdadeiro desenvolvimento de professores e melhoria da educação. Quando os professores sabem que o seu emprego depende da impressão que provocam no avaliador, fazem tudo para causar uma boa impressão. Portanto, as três aulas objecto de observação tornam-se um bonito e aparatoso momento de grande efeito cénico — forjado, polido e, essencialmente sem significado. Quem é que exhibirá os seus defeitos para os juízes da encenação?”

Para que ocorram mudanças significativas na sala de aula, os defeitos têm de ser expostos, as fragilidades partilhadas, as práticas questionáveis desafiadas, os relacionamentos falhados reparados, e as alternativas exploradas. Para que a mudança seja positiva tem de emanar do professor e pode, por exemplo, ser operacionalizada através de modelos de observação mútua da prática lectiva. Com efeito, segundo Nelson (2001: 388), a vantagem da observação mútua da prática lectiva “é a confiança e a natureza cooperativa de um processo não hierárquico orientado para a melhoria. Se forem atribuídas recompensas com base nessa observação, então o par torna-se apenas mais uma pessoa para impressionar. Muito do que é positivo na observação mútua da prática lectiva é comprometido enquanto ocorrer uma encenação de belo efeito na sala de aula. A necessidade de representar substituirá a vontade de melhorar”.

As referências feitas podem alertar-nos para a complexidade da tarefa. Ensinar é algo extremamente complicado. Aprender não lhe fica atrás. A sala de aula é um «caldeirão» complexo onde ocorrem múltiplas interações de ordem social, científica, pedagógica, didáctica, de formação cívica, de controlo comportamental. Wragg, Wikeley, Wragg e Haynes (1996: 24), citando estudos realizados nos anos 70, referem que os professores primários se envolvem em cerca de 1000 trocas interpessoais num dia de aulas. Os mesmos autores, referindo-se a um outro estudo dessa época que analisou videos de aulas, acrescentam que, em cada 5 ou 18 segundos se verificava uma mudança de «actividade» e que havia “uma média, em cada aula, de 174 mudanças relativamente a quem falava e quem ouvia” (Wragg *et al.*, 1996: 24). Os professores estão muito mais habituados a agir do que a reflectir sobre as suas práticas. O ritmo dentro de uma sala de aula é de tal forma intenso e trepidante que não deixa grande margem de manobra para a reflexividade. A maior parte dos professores fica assim privada de uma imagem sobre o respectivo desempenho. As representações que possuem sobre a qualidade do respectivo ensino são predominantemente impressionistas. Um professor, ao longo de uma carreira de quarenta anos, lecciona dezenas de milhar de aulas. Dessas aulas, há uma ínfima parte que é objecto de observação por outrém (orientadores de estágio, colegas de estágio, delegados de disciplina, coordenadores de departamento, colegas, directores de escola, inspectores). É elevada a probabilidade de dissonância cognitiva entre a representação

que o professor tem do seu trabalho e o real valor do seu desempenho. Isso pode afectar gravemente a aprendizagem de milhares de alunos ao longo de gerações. Daí que seja tão importante desenvolver formas de «dar espelho» aos professores para que eles tenham oportunidade de mais fácil e rapidamente poderem ter uma imagem da qualidade do seu trabalho. É necessário encontrar formas de desenvolver esta prática ao nível interno dos estabelecimentos de ensino com apoio de profissionais externos especializados que possam formar os professores para serem observadores. Provavelmente, será mais fácil vencer resistências apriorísticas se a prática for voluntária e se for possível, ao fim de algum tempo, apresentar evidências robustas de que resultou uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem em função dessa prática. Diremos por último, citando Wragg *et al.* (1996: 25), que a observação da prática lectiva, “levada a cabo com habilidade, pode beneficiar tanto o observador como a pessoa observada, servindo para informar e melhorar a competência profissional das duas pessoas. No entanto, se for mal operacionalizada, pode tornar-se contraproducente, desencadeando hostilidade, resistência e suspeição”.

Muitas das medidas tomadas no contexto português no âmbito da inspecção da educação têm-se baseado em modelos e exemplos desenvolvidos e implementados em Inglaterra. Neste país, nos últimos anos, através de uma maior sensibilidade e interesse por parte do público relativamente ao mundo da educação e aos desempenhos dos alunos e dos estabelecimentos de ensino, tem havido uma produção investigativa muito significativa na área da prestação de contas, da avaliação e da inspecção. Para esta situação muito contribuiu a política de *name and shame*⁴⁹ promovida pelo Ofsted⁵⁰. Esta política tem o seu ponto mais emblemático nas chamadas *League Tables*⁵¹.

O *Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice* e o *Helix Consulting Group* desenvolveram em 1998 um grande projecto de investigação⁵² encomendado pelo Ofstin. Este organismo é um pequeno grupo voluntário, informal e independente composto por

⁴⁹ Identificar e envergonhar.

⁵⁰ *Office for Standards in Education*.

⁵¹ Thomas (1998: 426), refere as dificuldades em separar a possível influência da acção do Ofsted nos padrões educacionais ingleses do eventual impacte decorrente da publicação das *league tables*.

⁵² *The Ofsted System of School Inspection: an independent evaluation* (Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice e o Helix Consulting Group, 1999)

académicos e outras pessoas ligadas ao mundo da educação que tem desenvolvido diversas iniciativas tendentes a avaliar o valor acrescentado da abordagem reguladora promovida pelo Ofsted. O escrutínio do Ofstin foi abertamente crítico relativamente à conceptualização e à operacionalização daquele organismo governamental (Bothroyd, Fitz-Gibbon, McNicholas, Thomson, Stern e Wragg, 1997; Ofstin, 1996). A este propósito, são bem impressivas as seguintes asserções: “o actual sistema inspectivo do Ofsted é imperfeito. Não parece que esteja a cumprir a sua missão de melhoria da escola. Não parece que esteja a proporcionar uma gestão eficaz e eficiente dos recursos. É frequentemente encarado como contraproducente relativamente a ideias sérias de melhoria e de prestação de contas” (Ofstin, 1999). O Ofstin, no seguimento da conferência que organizou em Oxford em 1996⁵³, identificou dois pré-requisitos fundamentais para que se verifique uma melhoria do sistema inspectivo do Ofsted:

- “investigação avaliativa independente relativamente à eficiência e custo-eficácia do sistema inspectivo;
- análise de outros sistemas inspectivos no domínio educativo e em outros serviços públicos” (Ofstin, 1999).

Segundo Peskett (1996: 8), a fundamentação lógica do Ofstin a propósito da análise que faz das inspecções levadas a cabo pelo Ofsted, corresponde a 4 áreas fundamentais:

Metodologia

Qual a validade dos julgamentos sobre

- escolas?
- professores?
- educação?

Value for money⁵⁴

Custo-benefício

- orçamento do Ofsted?

⁵³ New College, Junho de 1996.

⁵⁴ “Assegurar a economia, eficiência e eficácia na utilização dos recursos” (Vass, 2001). O objectivo da análise de *value for money* é determinar até que ponto é que “o dinheiro gasto na inspecção de um serviço contribui mais para a sua melhoria do que se tivesse sido investido directamente nesse mesmo serviço (Matthews e Sammons, 2004: 6).

- custos em tempo e dinheiro para as escolas?
- custos em tempo e dinheiro para as LEAs (*Local Education Authority*)?

Impacte

Que diferença faz a inspecção

- relativamente à qualidade da educação?
- relativamente à melhoria da escola?

Futuro

Quanto é que a inspecção pode desenvolver-se

- assegurando a prestação de contas pública?
- melhorando as práticas inspectivas?
- adoptando modelos alternativos válidos?

Entretanto, em 2000, o Ofsted, na sua qualidade de grupo de pressão aberta sobre o Ofsted, desmantelou-se. Através de uma carta dirigida ao *Chief Inspector*, anunciaram que, com excepção de um dos seus membros, achavam finalmente aceitáveis os procedimentos inspectivos levados a cabo pelo Ofsted (Matthews e Sammons, 2004: 10).

Alguns dos aspectos negativos apontados à concepção e implementação da abordagem avaliativa do Ofsted correspondem ao seguinte:

- “inflexibilidade da abordagem;
- insipiência do método;
- falibilidade da informação (amostras de reduzida dimensão; variações aleatórias na dimensão da observação; falibilidade dos julgamentos dos inspectores);
- impacte estéril;
- debilidades no controlo de qualidade: falta de profissionalismo, inconsistências dos julgamentos nas e entre equipas inspectivas, julgamentos influenciados pelas ortodoxias intrínsecas dos inspectores, procedimentos ineficazes de contraditórios ou queixas;
- elevados custos financeiros;
- custos em stress, desmoralização, perda de controlo sobre a actividade profissional;

- nos casos dos estabelecimentos de ensino aos quais são diagnosticadas ‘sérias debilidades’ ou ‘medidas especiais’, o rótulo tende a afastar os professores melhores e mais ambiciosos e a tornar mais difícil o recrutamento de bom pessoal; remediar os pontos fracos torna-se assim menos provável” (Smith, 2000: 21).

De acordo com os dados obtidos através de um inquérito por questionário promovido pela inglesa NAEIAC (Associação Nacional de Inspectores, Conselheiros e Consultores Educacionais), em 2001, cerca de 82% dos conselheiros e inspectores respondentes encaram o stress associado ao trabalho como a sua principal preocupação em termos de saúde e segurança. Para além disso, 68 % dos conselheiros e inspectores consideram insuficiente o tempo que lhes é atribuído para desempenharem as suas tarefas e cumprirem prazos. Finalmente, 82% consideraram sentir-se mais stressados no trabalho actualmente do que há 5 anos antes (NAEIAC, 2002).

Alguns autores questionam a cientificidade da abordagem do Ofsted e a robustez das evidências que lhes permitem classificar os desempenhos das escolas que inspeccionam. Earley, Evans, Collarbone, Gold e Halpin (2002: 79) são disso exemplo quando se referem a relatórios inspectivos nos quais tinha sido atribuída às escolas uma classificação altamente positiva: “É verdade que descobrimos pelos inspectores do Ofsted que uma escola tem «uma liderança vibrante e eficaz»; outra tem «uma liderança excelente que une o pessoal docente aos alunos na tentativa de alcançar elevados padrões de desempenho»; enquanto numa terceira há «uma consulta genuína e uma delegação efectiva [de poderes e responsabilidades]». Mas não ficamos a saber muito sobre as formas e meios que são de facto empregues por estas escolas, bem como pelas outras na nossa amostra, para criar as culturas de liderança e gestão que os inspectores Ofsted avaliaram de uma forma tão positiva”. Quem não tenha estado envolvido no processo, pode legitimamente questionar-se sobre a justiça deste tipo de apreciações visto que os relatórios não explicitam as evidências que serviram de suporte a este tipo de avaliações encomiásticas. Ao não explicitarem a «estrutura profunda» que lhes permitiu fazer esse tipo de avaliações, os inspectores estão também a fragilizar a credibilidade dos seus

relatórios e a própria imagem dos estabelecimentos de ensino a que se referem. Pelo menos, no caso de leitores avisados. O que se afirma para a ocorrência de asserções laudatórias, é igualmente válido para os relatórios que manifestam uma avaliação pouco positiva ou mesmo negativa sobre estabelecimentos de ensino objecto de análise. Esta questão vem recordar o debate sobre os contributos das ciências sociais para um incremento da cientificidade da arquitectura e dos procedimentos dos programas inspectivos. Embora tenhamos consciência da existência de diferenças entre as ciências sociais e a acção desenvolvida pelos serviços inspectivos da educação, a verdade é que estes baseiam grande parte da urdidura dos respectivos procedimentos em premissas e técnicas oriundas das ciências sociais. Naturalmente que a especificidade da acção da Inspecção-Geral da Educação e o facto de esta estar ao serviço de uma determinada política, nem sempre suficientemente clara, impedem este organismo de usar o mesmo distanciamento e a mesma imparcialidade que caracterizam o *modus operandi* típico das ciências sociais. No entanto, para que a avaliação desenvolvida pela IGE possa merecer credibilidade, tanto junto da comunidade educativa e científica quanto junto do grande público, é necessário que os seus métodos se baseiem em procedimentos científicos. Convém não esquecermos que a Avaliação Integrada das Escolas avalia o sistema educativo, os estabelecimentos de ensino e as pessoas que neles desenvolvem a sua actividade. Trata-se de uma tarefa difícil e de grande responsabilidade e que terá impacte crescente, nomeadamente em termos sociais. Daí que seja necessário fundamentá-la cientificamente, garantindo, na medida do possível, que o enquadramento conceptual e os procedimentos no terreno têm em conta os resultados da investigação a este nível. Sobre isso, Fitz-Gibbon (2000: 1) refere que não basta que as iniciativas tendentes a melhorar o sistema educativo sejam bem intencionadas. É necessário que se baseiem em investigação adequadamente realizada, por muito entediante e demorado que tal procedimento seja.

De acordo com Fitz-Gibbon e Stephenson-Forster (1996: 4), para que possa confiar-se nos julgamentos decorrentes das evidências encontradas no decurso de uma investigação em ciências sociais, é necessário respeitar alguns princípios fundamentais nas fases de recolha e análise dos dados. No mínimo, deverá providenciar-se informação sobre:

- “amostra: justificação da representatividade e dimensão das amostras usadas como base para os julgamentos;
- fiabilidade: medidas de inter-rates fiabilidade mostrando que os motivos são suficientemente elevados para serem adequados aos julgamentos apresentados;
- validade: estudos intensivos da validade dos julgamentos apresentados” (Fitz-Gibbon e Stephenson-Forster, 1996: 5).

3.5. O impacto da avaliação externa na melhoria dos estabelecimentos de ensino

Num cenário de crescente prestação de contas sobre os investimentos públicos realizados e de uma maior sensibilidade das populações relativamente às questões educativas, alguns governos e, sobretudo, alguns académicos têm-se empenhado na medição do impacto dos programas de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a verdade é que muitos desses programas avaliativos correspondem apenas a tentativas mais ou menos explícitas da parte do poder para apaziguar as populações relativamente à inoperacionalidade de alguns programas educacionais, de algumas escolas e do próprio sistema educativo, globalmente considerado. Frequentemente as avaliações externas traduzem-se em medidas avulsas debilmente articuladas com outras medidas e programas governamentais no domínio da educação. Para além disso, revestem-se de um carácter sincopado e não dedicam tempo e recursos suficientes para conhecer e poder influenciar a mudança sustentada nos estabelecimentos de ensino que são sujeitos a esses programas. Os avaliadores externos não têm o tempo necessário, e muitas vezes também não possuem as competências indispensáveis, para conhecerem o conjunto de relações dinâmicas entre os vários membros da organização escolar e que servem para resolver os problemas concretos do quotidiano. Aquilo que Bernoux (1985: 163) designa por sistema concreto de acção e que se torna indispensável conhecer para quem pretenda influenciar mudanças no sentido da melhoria. Mesmo a alegada independência característica dos avaliadores externos, poderá não passar de uma pretensão. MacDonald ([1974] 1987: 42) considera que a dimensão política da avaliação determina que o grau de independência dos avaliadores seja reduzido. Na realidade, o

avaliador, por muito independente que seja, é sempre obrigado a fazer escolhas. A sua independência acaba por residir sobretudo na capacidade de seleccionar interlocutores, de identificar prioridades, de escolher a quem vai manter fidelidade. No fundo, o avaliador independente acaba por ser um mito tão grande, ou maior, do que o do investigador independente. Para além disso, há quem julgue que a cultura de prestação de contas que se está paulatinamente a desenvolver nas sociedades modernas, ao invés de robustecer a confiança das pessoas nas instituições e na benignidade das acções destas, poderá afectar fortemente essa mesma confiança. É isso que pensa O'Neill (2002b), autora que ilustra a sua opinião com uma interessante comparação: "As plantas não se desenvolvem normalmente quando as puxamos com demasiada frequência para verificar como é que as suas raízes se estão a desenvolver. Também a vida política, institucional e profissional podem ser afectadas se as colocamos constantemente sob escrutínio para demonstrar que tudo é transparente e digno de confiança".

Ao contrário de outros países onde foram introduzidos dispositivos de avaliação institucional em larga escala a propósito das intervenções inspectivas no contexto educacional (Scanlon, 1999), em Portugal, apesar de o PAIE ter começado em 2000, não tem havido grande debate sobre os efeitos desse programa nos alunos, professores e estabelecimentos de ensino, em geral. Não é muito visível que as pessoas, nomeadamente os profissionais de educação, se perguntem até que ponto os objectivos do programa estão a ser atingidos e mediante que custos pessoais, profissionais e financeiros. Será essa situação decorrente de um reduzido impacte do programa? De uma cultura de *low profile* adoptada pela IGE a este propósito? De um interesse reduzido pela temática da avaliação de estabelecimentos de ensino? Ou será antes um indicador que aponta para um reduzido impacte do programa no sentido em que acaba por ter um papel predominantemente cosmético que servirá eventualmente os interesses do poder, mas não os interesses dos estabelecimentos de ensino? Por último, há ainda a possibilidade de que este programa, no caso de não ser incisivo e de ter um impacte anódino na vida dos estabelecimentos de ensino intervencionados, acabar por funcionar também como um factor de legitimação para os respectivos órgãos de gestão e corpos docentes, naquilo que poderia ser considerado como uma perspectiva de auto-comprazimento relativamente a resultados de

avaliação laudatórios para a administração e gestão. Na linha do que refere Machado (2001: 60), no caso de isto se verificar, estaremos perante uma situação em que os resultados da avaliação da escola poderão vir a ser usados como elementos de credibilização, “consolidando assim a crença de que a escola prossegue seriamente os seus fins e quer melhorar a sua actividade”.

A avaliação institucional só se justifica no caso de dar origem a acções que permitam melhorar a qualidade dos processos e dos resultados. No caso específico da educação, o mais importante é conseguir que “a avaliação tenha uma repercussão positiva sobre a marcha da escola” (Santos Guerra, 2002: 287).

Segundo Bush e Coleman (2000: 57), parece que “embora as conclusões da inspecção sejam normalmente consideradas úteis, o seu impacte diminui ao longo do tempo, está relacionado com o sentimento de «pertença», e que os valores e a cultura da escola continuam a ter uma importante influência possivelmente ultrapassando a longo prazo as conclusões da inspecção”. Em sentido oposto posiciona-se Peskett (1996: 8), referindo: “A intervenção do Ofsted na minha escola (Novembro de 1995) fez pouco para estimular o enfoque em qualquer dos aspectos do nosso plano de acção já estabelecido”. Ou ainda Toman (1996: 3), quando afirma que a inspecção que o Ofsted realizou na sua escola não lhe disse nada que ele não soubesse já e que a parte realmente válida começa, depois da partida dos inspectores, com o Plano de Acção. Recordemos que, no caso do Programa de Avaliação Integradas das Escolas, não existia qualquer obrigatoriedade ou mesmo qualquer proposta concreta da parte da IGE no sentido de as escolas criarem e implementarem um Plano de Acção. Compreende-se assim que a maior parte dos estabelecimentos de ensino não tenha formalizado esses mesmos planos.

Perigos da avaliação

A avaliação não é intrinsecamente positiva. Vezes há em que, pelos motivos que lhe estão subjacentes, pela sua deficiente implementação, pela sua instrumentalização ao serviço de interesses exógenos aos da comunidade educativa ou pela sua falta de impacte positivo, mais valia que não se realizasse a avaliação. Azevedo (1994: 188), por exemplo, é dos que consideram que um processo de avaliação ou de prestação de contas

perspectivado como “o mero controlo burocrático realizado do exterior (e para efeitos de consumo exterior) de pouca utilidade se reveste para a melhoria da qualidade das escolas”. Reflectindo sobre esta questão, Santos Guerra (2002: 287) elenca alguns dos perigos que espreitam a avaliação no domínio educacional:

- “Transformar a avaliação num fim em si mesma: dizer que se efectuou a avaliação, convertê-la num trâmite ou num motivo de auto-satisfação ou auto-complacência.
- Repelir tudo o que se considere negativo para a imagem da escola, entendendo que o principal na avaliação é ficar bem ou conseguir um elogio da Administração, dos agentes externos, das famílias ou do público em geral.
- Esperar que a avaliação por si mesma resolva os problemas ou elimine as dificuldades, sem o contributo pessoal ou estrutural de todos os membros da comunidade.
- Desqualificar a avaliação por não ter um carácter científico, caso os resultados não sejam satisfatórios, protegendo-se desta maneira das exigências que decorrem da reflexão colectiva.
- Dar como bons os resultados, caso sejam satisfatórios, embora a avaliação não tenha tido rigor, apoiando-se na avaliação para manter as coisas tal como estão ou para mudar na direcção desejada.
- Antepor os interesses dos protagonistas à verdade ou ao interesse comum, pretendendo oferecer uma imagem distorcida e melhorada da realidade, sob o pretexto de que a roupa suja lava-se em casa.
- Converter a avaliação num ajuste de contas, seja dos professores relativamente aos alunos, dos pais relativamente aos professores, dos avaliadores relativamente aos professores, do Conselho Executivo relativamente aos alunos, etc.
- Aproveitar os resultados da avaliação para tomar decisões caprichosas, injustas e irracionais. Nesse caso, a avaliação converte-se numa simples desculpa para fazer aquilo que estava previsto ou que se deseja fazer, embora não tenha uma justificação rigorosa, nem favoreça quem mais necessita.
- Silenciar os aspectos negativos, seja no relatório, seja na publicação, seja na tomada de decisões para a melhoria da actividade da escola.

- Fazer comparações interessadas, seja entre escolas, seja entre escalões, estratos ou pessoas da mesma instituição, alimentando a rivalidade ou a competitividade de forma desnecessária”.

4. Desequilíbrios na avaliação do sistema educativo português

É nossa convicção que existem alguns desequilíbrios na avaliação do sistema educativo português que fazem com que a eficácia das acções desenvolvidas seja mais reduzida do que o que seria desejável e provocam um desperdício de dinheiro e energia que em nada correspondem ao perfil de uma organização aprendente (Senge, 1999). Neste âmbito iremos limitar-nos a identificar apenas três desses desequilíbrios:

Primeiro desequilíbrio — Falta de coordenação entre as várias entidades oficiais que operavam ao nível da avaliação do sistema educativo português. A Inspeção-Geral da Educação (IGE), o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP), e o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) não articulavam nem os seus planos de acção nem as respectivas operacionalizações. Para além disso, não beneficiavam mutuamente das sinergias decorrentes de um processo de diálogo e de articulação. Isso provocava desperdício no sistema e fazia, por exemplo, com que um organismo que necessitasse de dados de ordem quantitativa, supostamente produzidos por outro organismo, se visse obrigado, sem ser especializado nessas tarefas, a construir dispositivos, recolher e tratar informação que lhe permitisse responder às suas necessidades.

Segundo desequilíbrio — O enfoque em termos de capacidade instalada e de investimento era concentrado ao nível da avaliação externa e não da auto-regulação dos estabelecimentos de ensino. São por demais conhecidos os efeitos potenciais de um processo avaliativo que diagnostique disfunções, que aponte erros, que faça críticas, mas que não tenha a acompanhá-lo dispositivos de aconselhamento e acompanhamento. Os resultados tenderão a traduzir-se mais por uma desmoralização das comunidades educativas, nomeadamente dos respectivos corpos docentes, do que em factores de desenvolvimentos organizacional. Este parece-nos ser um caso paradigmático de desfasamento entre o discurso ao nível do poder político, nomeadamente nos normativos e nos documentos orientadores e a prática dos organismos que se relacionam com os

estabelecimentos de ensino e que têm a responsabilidade de operacionalizar as políticas. Na realidade, existe um enorme vazio nos domínios da consultoria e acompanhamento dos estabelecimentos de ensino e dos respectivos órgãos de gestão. Os Centros de Área Educativa e as Direcções Regionais de Educação não desenvolvem essa acção, nem estão preparados para o fazer e não se vislumbra nenhuma outra estrutura que desempenhe esse papel no quadro do sistema educativo português. Estamos perante uma situação em que o “clínico” (IGE) pode diagnosticar “maleitas” (aspectos menos positivos do desempenho) ao “paciente” (estabelecimento de ensino), mas depois não há “farmácia” (estrutura de apoio, aconselhamento) que lhe possa fornecer os “medicamentos” necessários para o ajudarem a melhorar.

Desta forma, a avaliação institucional não contribui para que os estabelecimentos de ensino resolvam os seus problemas de forma crescentemente autónoma e responsável. Programas de avaliação externa, numa lógica deficitária de partilha com os actores escolares ao nível da urdidura do modelo de abordagem e da respectiva operacionalização, podem traduzir-se predominantemente em exercícios de dependência e não em momentos de reforço da autonomia. No que diz respeito ao PAIE, verifica-se que os estabelecimentos de ensino limitam-se a corresponder às solicitações que lhes são apresentadas. Não são co-autores do processo avaliativo em todos os seus estádios na linha do que Imbernón designa por *reflexão deliberativa* ou *pesquisa acção* (2001: 82). Em conformidade, não se sentem co-responsáveis num processo que lhes é exógeno, cujos contornos e intencionalidades não são absolutamente claros. É este tipo de abordagem que dificulta o alargamento dos processos de autonomia em que “as políticas caminhem no sentido de os professores, do ponto de vista individual e organizacional, serem cada vez mais profissionais do ensino e cada vez menos seus funcionários ou técnicos” (Campos, 2001: 292).

Em Portugal, os processos avaliativos institucionais no mundo da educação ocorreram predominantemente numa lógica do topo para a base e tiveram claramente a intenção de controlar o que se passava nos estabelecimentos de ensino através de uma verificação da conformidade normativa redutora da liberdade e do espírito empreendedor de muitos profissionais de educação. A preocupação do poder tem a ver com a macro-

estrutura do sistema educativo e não com a meso-estrutura dos estabelecimentos de ensino. A acção avaliativa institucional tenta predominantemente conter em níveis toleráveis a entropia no sistema provocada pelos processos de autonomia mitigada.

Terceiro desequilíbrio — Não se tem realizado nenhum esforço significativo para formar especialistas em avaliação institucional que possam desenvolver essa actividade junto dos estabelecimentos de ensino e das estruturas desconcentradas do Ministério da Educação. A avaliação é considerada uma necessidade premente do nosso sistema educativo e das unidades que o constituem, os profissionais de educação são incentivados a participar activamente e a promover processos avaliativos, mas não se vislumbra uma política coerente e acções concertadas no sentido de formar essas pessoas para desempenharem actividades tão exigentes e especializadas. Tal é verdade quer ao nível da formação contínua quer ao nível da formação inicial. Parece partir-se do princípio ingénuo de que as pessoas, entendendo as potencialidades das abordagens avaliativas institucionais, promoverão a respectiva auto-formação de forma a poderem dar um contributo de qualidade para o processo. Mais uma vez, dentro da perspectiva neo-institucional do funcionamento das organizações, parte-se de princípios que nada têm a ver com a realidade da acção pessoal e do desempenho organizacional.

O'Hara e McNamara (2001: 99) consideram que é difícil criar abordagens avaliativas que possam concomitantemente atender às necessidades culturais e organizacionais dos estabelecimentos de ensino e apresentar evidências da aplicação eficaz da política educativa nacional. Verifica-se uma tensão entre as exigências de resultados mensuráveis por parte de quem encomenda o programa e os pedidos dos participantes na avaliação no sentido de que esta “seja sensível ao clima cultural específico e às necessidades da organização que esteja a ser avaliada” (O'Hara e McNamara, 2001: 99). Estamos perante o dilema entre uma avaliação que tem valor fundamentalmente pelo processo (avaliação formativa), e uma avaliação que aposta claramente no produto (prestação de contas).

Para que um estabelecimento de ensino possa genuinamente envolver-se num processo de desenvolvimento organizacional nas suas múltiplas vertentes é necessário outorgar aos seus membros o poder para liderar e determinar a essência da configuração

desse processo. Para que cada membro possa envolver-se activamente no processo e o sinta também seu, terá de efectivamente colocar-lhe a sua marca pessoal, por pequena que seja. O pressuposto inerente a esta abordagem é “melhorar as escolas a partir do seu interior fazendo com que os professores sejam agentes activos de mudança no seio das suas organizações” (O'Hara e McNamara, 2001: 100). Para além disso, é necessário “desenvolver uma forma de compromisso recíproco entre as escolas e as comunidades que em si envolva a capacidade não só de as renovar, mas também de as transformar” (Fielding, 2001).

Capítulo IV — A IGE e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)

O presente capítulo abordará duas questões fundamentais para a presente investigação. Antes de mais, procederemos à caracterização da Inspeção-Geral da Educação em Portugal. Nesse sentido, faremos uma breve digressão por alguns dos momentos marcantes da inspecção no domínio educacional no nosso país, especialmente os mais recentes, analisaremos o enquadramento legal e institucional da Inspeção-Geral da Educação através das respectivas *leis orgânicas*, nos aspectos pertinentes para a nossa investigação, bem como os *planos de actividades* daquele organismo. Numa segunda parte, procederemos à descrição do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, considerando as suas diversas fases, desde os programas inspectivos que maturaram algumas das soluções que viriam a ser utilizadas no PAIE, até aos aspectos de conceptualização e implementação no terreno.

1. A Inspeção do Ensino/da Educação em Portugal

1.1. Centralização e controlo do sistema educativo português

Em Portugal, a centralização e o controlo do sistema educativo, mesmo quando ainda não merecia essa designação devido à reduzida dimensão, ao carácter informal e à falta de standardização de procedimentos, estão intimamente ligados às, mais ou menos explícitas, disputas pelo poder. Pode dizer-se que o período histórico em que pela primeira vez foi mais evidente e eficaz esse controlo corresponde ao magistério do Marquês de Pombal. Com efeito, durante o período pombalino existia um sistema de controlo da acção dos professores que, sem um corpo inspectivo, desenvolvia uma acção de inspecção bastante eficaz baseada em grande parte na delação ou no medo dela. Nóvoa (1987: 261) considera que esse controlo era exercido através de dois tipos articulados de protagonistas: a) a Real Meza Censória e as autoridades administrativas regionais e locais; b) as populações e os municípios das diferentes localidades.

A Real Meza Censória em Portugal havia sido criada em 1768 através de documento régio onde o soberano utiliza a palavra inspecção, reconhecendo a tibieza do processo atomizado de controlo das mentes através do controlo das leituras e da cultura em geral: “Inspeção dilacerada, e dividida entre o Ordinário, entre o Santo Ofício, e entre o Desembargo do Paço (cujas ocupações são evidentemente incompatíveis com a contínua aplicação, e sucessivo e vigilante cuidado, que requer um negócio, de que essencialmente dependem a Religião, a Monarquia, o sossego público, o Bem comum do Reino) da mesma sorte não bastará nunca no futuro a dita Inspeção dividida, e enfraquecida na sobredita forma...” . No sentido de robustecer a eficácia desse controlo, determina então o Rei a criação da Junta perpétua denominada Real Meza Censória. Este organismo consubstanciava um novo modelo institucional de censura em substituição da Censura Inquisitorial, transferindo para o Estado o exercício da censura através dos censores régios (Rodrigues, 1980: 33).

No documento de 1772 que apresenta as disposições reais para o novo sistema escolar português, o rei usa linguagem muito significativa, bem ao estilo da época: “E porque [...] é muito coerente, e muito conforme ao Paternal e contínuo cuidado com

que desde a Eminência do Trono Tenho sempre dilatado a vigilância da Minha Real Inspeção sobre tudo o que pode ser do Bem Comum, com que ardentemente desejo fazer felizes todos os Súbditos”. Nesse mesmo documento ordena-se que todos os “Professores subordinados à Meza, sejam obrigados a mandarem a Ela no fim de cada Ano Lectivo as Relações de todos, e cada um de seus respectivos Discípulos; dando conta dos progressos, e morigeração deles: Para por elas regular a Meza as Certidões, que há de fazer expedir pelo seu Secretário, evitando-se assim o abuso, com que em um grande número de Professores poderia haver alguns, que passassem as suas Certidões com ódio, afeição, ou maior aceitação de Pessoas”. Com o que se conhece sobre a personalidade intrincada do Marquês de Pombal, nunca saberemos até que ponto eram estas preocupações com a equidade as mais importantes impulsionadoras da exigência legal, no entanto, o princípio é claramente passível de enaltecimento.

Independentemente da panóplia mais ou menos alargada de desígnios escondidos nestes diplomas legais, a verdade é que o Estado conseguia desta forma controlar os professores “tendo como principal fonte de informação as queixas apresentadas pelas populações e/ou pelos municípios e como braço disciplinar as autoridades administrativas (sobretudo, os corregedores, os provedores e os juizes de fora)” (Nóvoa, 1987: 261). António Nóvoa (1987: 262-264) menciona alguns interessantes aspectos que faziam parte da actividade dos professores que eram objecto de vigilância por parte da Real Meza Censória: a) presença efectiva dos professores na escola; b) moral e bons costumes dos professores; c) salvo-condutos entregues pelos professores aos alunos; d) respeito pelo horário escolar; e) obrigação de ensinar gratuitamente. Tratava-se, fundamentalmente, de uma inspecção centrada nos aspectos de ordem administrativa e disciplinar (Nóvoa, 1987: 264), no entanto, verificavam-se também visitas de inspecção periódicas no quadro de um controlo estrito do comportamento e do trabalho desenvolvido pelos professores (Nóvoa, 1987: 311). Naturalmente que a vigilância social sobre a actividade dos professores, que se verificou acentuadamente ao longo dos séculos XVIII e XIX, não era por eles bem aceite. Paulatinamente, os docentes conseguiram o inverso desta situação, passando a constituir-se como agentes de vigilância da moral e bons costumes das famílias dos alunos (Nóvoa, 1987: 265-266). Aparentemente, este processo deve-se sobretudo à

evolução do estatuto profissional dos professores, com características formais mais definidas e com uma maior ligação ao Estado.

No relatório de 1858-59 do Conselho Geral da Instrução Pública atribui-se um papel fundamental à inspecção como garante da qualidade do ensino: “Uma das causas do estado actual (do ensino) é a negligência, ou mais exactamente, a total ausência de controlo do ensino. A inspecção que é a alma da instrução primária e a chave do seu progresso nunca passou de uma simples ideia em Portugal” (Nóvoa, 1987: 416).

De acordo com Mónica (1978: 151), em Portugal, “o Estado foi desde o século XVIII o único senhor da escola, apenas permitindo a existência de um sector privado restrito”. No entanto, nem sempre este papel preponderante teve como elemento pivot uma estrutura de raiz criada para o efeito. Na realidade, segundo Mónica (1978: 157): “O primeiro organismo estatal formado para tratar da instrução pública, uma direcção-geral, surgiu em 1859, com o Fontismo (a administração do sistema escolar coubera até aí à Universidade de Coimbra). E, após duas tentativas falhadas na segunda metade do século XIX para criar um Ministério da Instrução Pública, o regime republicano acabou por o instituir em 1913”.

Filipe Rocha (1984: 38-39) considera que o Decreto de reestruturação do Ensino Primário assinala o início da centralização do ensino em Portugal. O mesmo autor, citando Adolfo Coelho, refere que, durante o período liberal, a “centralização [foi] exagerada até ao limite” (Rocha, 1984: 394).

Quando se fala de controlo do sistema educativo e dos profissionais e agentes desse mesmo sistema, é impossível dissociar a situação dos professores da situação dos inspectores. Poder-se-á dizer que uns e outros é suposto que sejam controlados e que controlem. Os inspectores deverão controlar os professores e os professores deverão controlar os alunos. Durante o salazarismo, período de estrita vigilância “da conduta moral da nação” (Mónica, 1978: 79), também o professor primário, “quase sempre dependente da Igreja ou do Estado, muito tempo teria de passar antes de [...] alcançar uma posição que lhe permitisse avaliar criticamente aquilo que o obrigavam a transmitir nas aulas” (Mónica, 1978: 64).

1.2. Criação dos serviços de inspecção e reacções dos professores

Como vimos, apesar de terem ocorrido inúmeras acções com características tipicamente inspectivas, como é o caso da criação, em 1836, por Silva Passos, da Comissão Inspector do Ensino e do surgimento, com D. António da Costa, da Inspecção do Ensino Primário dividindo o país em círculos distritais e concelhios (Sá, 1962: 97), e de terem sido ensaiadas por diversos governantes fórmulas de controlo do trabalho dos professores, os serviços de inspecção da educação com carácter permanente nasceram apenas durante os finais do século XIX (Nóvoa, 1987: 416-417). Só em 1878, através do Decreto de 2 de Maio que implementa uma reforma e reorganização do Ensino Primário, se cria um corpo profissional de inspectores. Em 1892, a inspecção permanente do ensino primário é abolida. Segundo Nóvoa (1987: 417), “a lei de 22 de Dezembro de 1894 restabelece-a, mas é apenas a partir de 1901 que ela se reorganiza em definitivo, nomeadamente com a criação de inspectores e de sub-inspectores”.

Um dos temas abordados nos II e III Congressos Pedagógicos do Magistério Primário, realizados em 1897, foi o da “reconversão da inspecção extraordinária, prevista pela lei em vigor, em *inspecção permanente*, tal como havia sido instituída pela Reforma de 1878” (Nóvoa, 1987: 499).

Em 1901, com a reorganização do ensino primário, Hintze Ribeiro estabeleceu a inspecção escolar com inspectores de circunscrição e subinspectores (Sá, 1962: 97).

Estes avanços e recuos ligados à instabilidade governativa e a pressões corporativas por parte dos professores geram situações de incerteza e de falta de eficácia da actividade inspectiva. Assim, “os inspectores terão no início do século um estatuto ambíguo, o que lhes provocará um certo mal-estar: por um lado, eles são considerados como uma espécie de «representantes» dos professores primários junto das autoridades centrais; por outro lado, o aparelho de Estado vê-os como uma correia de transmissão e um instrumento para disciplinar os professores de instrução primária.

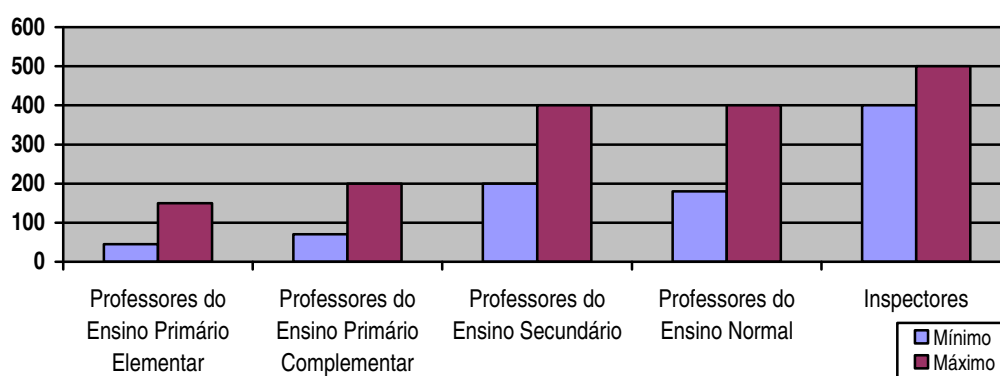
Os inspectores serão submetidos a um controlo muito rigoroso, sobretudo no que diz respeito às suas opiniões políticas e ideológicas, tanto pela Monarquia como pela Iª República; isso não os impedirá de desenvolver uma importante actividade, nomeadamente no seio do movimento associativo dos professores, o que, num certo

sentido, justifica o epíteto que eles gostam de reivindicar de *elite do corpo docente primário* [...].

O Estado Novo não modificará radicalmente os procedimentos de recrutamento dos inspectores, mas estes devem aderir aos princípios nacionalistas e assumir sem hesitações o seu papel de superiores hierárquicos dos professores do ensino primário.

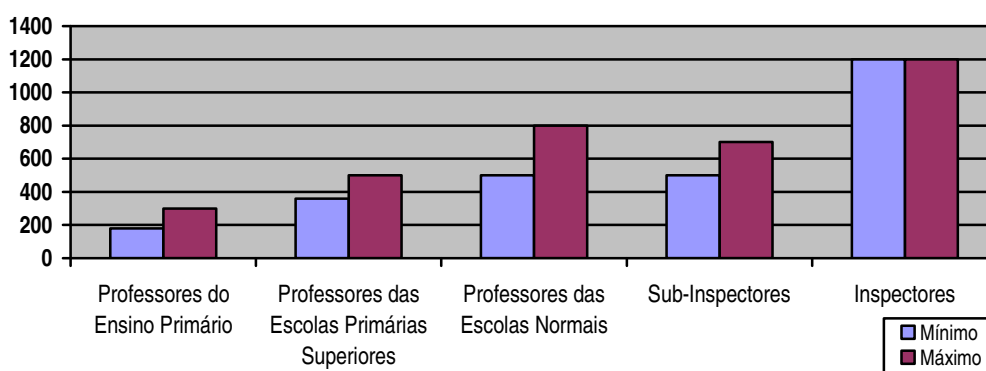
A fim de assegurar a independência dos inspectores, as leis de 1901 e de 1911 conceder-lhes-ão salários muito superiores aos dos professores do ensino primário (Gráfico 1 e Gráfico 2). O difícil acesso aos lugares de Inspeção é portanto um objectivo prosseguido por uma parte significativa dos professores do ensino primário pertencentes ao sexo masculino. Com efeito, durante muito tempo, a entrada para a Inspeção (exceptuando o ensino pré-primário que praticamente não tinha existência real) foi interdita às mulheres” (Nóvoa, 1987: 640-641).

Gráfico 1: Salários das diferentes categorias da profissão docente no ano de 1880 (em reais)



Adaptado a partir de Nóvoa (1987: 418).

Gráfico 2: Salários das diferentes categorias da profissão docente no ano de 1911 (em reais)



Adaptado a partir de Nóvoa (1987: 643).

De acordo com Mónica (1978: 157-158), durante um longo período, “os serviços de inspecção escolar mostraram-se inteiramente inoperantes. Nem sequer o regime republicano conseguiu estabelecer uma fiscalização permanente e eficaz; e as medidas descentralizadoras que tomou foram objecto de constantes ataques, porque se tornou evidente que as suas reformas não chegavam à prática e que os órgãos de gestão se encontravam numa situação caótica. Esta ineficácia resultava não só do «obscurantismo» de muitos administradores locais como das lutas partidárias, particularmente violentas a esse nível. Como observava um inspector, «para os nossos políticos azuis, todos os professores que sejam brancos, vermelhos, amarelos, serão sempre incompetentes, desonestos, negligentes»”.

A este propósito da acção dos inspectores durante o período da 1ª República, Áurea Adão (1992: 8-9) refere que as classificações atribuídas aos professores dependiam exclusivamente das inspecções e eles “reclamavam com frequência contra as avaliações, ao sabor das boas ou más impressões pessoais ou das correntes políticas predominantes em cada região. Face às múltiplas reclamações o governo republicano (1914) determina que os inspectores dêem conhecimento aos docentes do mapa de classificação do seu serviço e que estes possam reclamar quando não concordarem e proíbe a permanência dos inspectores por mais de seis anos em cada círculo, de modo a evitar ligações pessoais com os influentes locais”.

Pese embora a pressão exercida pelos professores no sentido de as suas vozes serem tomadas em linha de conta para efeitos da avaliação do respectivo desempenho,

a verdade é que “continuam, ao longo dos anos, a depender da boa ou da má impressão causada a quem os avalia” (Adão, 1992: 11).

De acordo com as fontes consultadas por Mónica (1978: 158), “na opinião de muitos professores, a idade de ouro da inspecção correspondeu à fase das juntas escolares de 1919, em que tinham assento juntamente com os inspectores. As juntas pareciam-lhes democráticas e funcionais, além de oferecerem a suprema vantagem de furtarem o sistema escolar primário ao controlo das câmaras municipais”. Sempre que sentiam atacados os seus direitos e os seus interesses, os professores reagiam corporativamente. Foi exactamente o que aconteceu no Congresso da União do Professorado Primário Oficial Português, que decorreu no ano de 1922, em Coimbra. Nesse evento “discorda-se de que a qualificação de serviços dos professores seja feita directamente pelos inspectores, por o coeficiente pessoal impedir uma classificação justa. Propõe-se que esta qualificação seja feita por um corpo misto, em que participem representantes dos professores e inspectores” (Sampaio, 1975: 133).

Igualmente ilustrativos da oposição dos professores a tentativas mais ou menos veladas por parte do Governo no sentido de controlar o respectivo desempenho, são alguns excertos do jornal *Escola Moderna* publicado em Outubro de 1923: “O que para aí existe com o nome de inspecção escolar é, em parte, uma ficção, em parte uma monstruosidade, e, sob o ponto de vista pedagógico, sempre uma mentira, uma *blague*”; “a nossa classe nem vê na grande maioria dos inspectores a competência que exigem as altas funções de que estão investidos, nem em muitíssimos deles se encontra aquela lealdade austera, aquela independência, gravidade sincera, franca, que cativa e nos obriga a um profundo respeito e à mais alta consideração” (Sampaio, 1975: 133-134).

De acordo com Sampaio (1975: 134), muitos inspectores e professores discordam da organização da inspecção do ensino, sobretudo no que diz respeito à sobreposição das incumbências administrativas, disciplinares, técnicas e pedagógicas dos inspectores.

Em 17 de Setembro de 1926 é publicado o Decreto nº 12 706 “que visava aumentar a dependência dos professores face aos inspectores e o controlo exercido sobre estes pelo governo central. Criava um novo corpo de oito inspectores

(directamente dependentes do director-geral), cuja missão consistia em fiscalizar os 87 inspectores de círculo espalhados pelo país. Os novos inspectores, assim como o director-geral, formavam um Conselho de Inspecção incumbido de velar pela conduta dos professores e dos inspectores” (Mónica, 1978: 159). No entanto, face a protestos de vários sectores corporativistas da parte dos professores, o governo acabou por atenuar algumas das disposições mais polémicas, nomeadamente as que “diziam respeito aos poderes disciplinares do director-geral e ao método de selecção dos inspectores” (Mónica, 1978: 159). Apesar disso, em 20 de Outubro de 1927, o Governo publica o Decreto nº 14454 a regulamentar a organização e o funcionamento do Conselho de Inspecção. Este conselho, provavelmente no sentido de estandardizar procedimentos, de orientar os inspectores e de elevar os níveis de imparcialidade, fez publicar no número de Dezembro de 1927 da revista *Arquivo Pedagógico*, publicação de grande difusão junto dos professores dos liceus (Melo, 1999: 316), um conjunto de orientações metodológicas que deveriam ser seguidas pelos inspectores nas suas visitas ordinárias e extraordinárias às escolas. Essas orientações designavam-se *Normas Gerais a seguir nas Inspeções* (Anexo 1) e desencadearam uma veemente reacção por parte de muitos professores. Melo (1999: 315) apresenta uma rica descrição desse movimento contestatário fortemente corporativo, dando conta de diversas evidências do “desagrado que grassava entre os professores”. Nessa mesma linha, e ainda através da revista *Arquivo Pedagógico*, é publicado um conjunto de votos do II Congresso Pedagógico do Professorado do Ensino Secundário Oficial, reunido em Viseu em 11 de Junho de 1928. De entre esses votos destacamos o IV, subordinado ao título *Da inspecção do ensino secundário*, que é lavrado da seguinte maneira: “O Congresso do Professorado Secundário Oficial não repudia o princípio da inspecção, que reconhece vantajosa e necessária; O Congresso entende que não é profícua a acção do actual Conselho de Inspecção em consequência da orgânica que tem presentemente e da forma como foi feito o recrutamento dos seus membros” (Figueiredo, Figanier e Jordão, 1928: 264).

A este propósito, a revista *Labor*, por muitos considerada representante da classe dos professores do ensino liceal, apresenta um conjunto significativo de textos que exprimem a intensa oposição de muitos dos professores face a essa tentativa de

controle estatal. Em artigo escrito em Novembro de 1926, Gradil (1927: 36), professor do Liceu José Estêvão, considera que a inspecção havia sido criada “para fazer crer que os professores não cumpriam o seu dever e que era insuficiente e ineficaz a acção dos reitores, impondo-se, por conseguinte, coagir uns e outros à estrita observância da lei”. Este autor, verbera os professores que haviam sido nomeados inspectores, pois estes “não souberam enjeitar, como lhes cumpria, a função vexatória que lhes era imposta — a de serem os olheiros dos próprios colegas” (Gradil, 1927: 36).

José Tavares e Álvaro Sampaio, na qualidade de Directores da *Labor*, contribuem também para o debate sobre a inspecção do Ensino Secundário, afirmando: “Reconhecemos ao Estado o direito de fiscalizar os seus serviços, não só com o fim de verificar como eles são desempenhados, mas também com o objectivo de os aperfeiçoar e tirar deles o maior rendimento possível. Todavia, entendemos que o recrutamento do inspectorado, tal como está estabelecido, além de poder vir a ser uma terrível arma política, quando a este Governo apolítico suceder um Governo de políticos — é prejudicial ao ensino, porquanto os inspectores, que exercem cumulativamente o magistério, ou hão de dar aulas, ou hão de averiguar como os serviços correm nos outros liceus... Deste dilema não há que fugir” (Tavares e Sampaio, 1928: 126). Logo a seguir, no mesmo artigo, estes autores consideram que, caso se pretenda conservar “os inspectores como meros agentes policiais para tomar nota dos professores que entram um minuto mais tarde na aula ou dela saem um minuto mais cedo, então melhor será que o Estado não faça tão inútil despesa. As normas da inspecção distribuídas pelos diferentes liceus do país não agradaram à classe. [...] Há disposições que podem trazer graves consequências, se os srs. inspectores não souberem usar daquela circunspecção necessária e precisa. [...] O que tememos, o que receamos é que o inspectorado se torne uma perigosa arma na mão dos políticos corruptos e seja causa de dissabores e de vexames nas mãos inábeis de alguns inspectores” (Tavares e Sampaio, 1928: 127).

Esta temática do Conselho de Inspecção do Ensino Secundário suscitou portanto viva controvérsia junto da classe docente. Os professores de vários liceus divulgaram moções onde é bem claro o repúdio pela forma como o Governo conduziu o assunto, sobretudo no que diz respeito ao método de escolha dos inspectores. Veja-se o exemplo dos professores do Liceu de Aveiro, em moção de 3 de Fevereiro de 1928, ao

reclamarem: “A revogação imediata dos decretos que nomearam, por simples beneplácito ministerial, inspectores para o Ensino Secundário, negando-lhes ainda quaisquer direitos a funcionários do Estado que pelo simples facto dessa nomeação lhes tenha advindo” (S. A., 1928b: 178). Ou o caso da Associação dos professores do Liceu de Vila Real que, em 25 de Fevereiro de 1928, “resolve, apelando para os sentimentos de camaradagem dos Colegas que fazem parte do Conselho de Inspecção, exortá-los, por intermédio da Direcção da Federação das Associações dos P.L.P.⁵⁵ a demitirem-se do exercício das funções que lhes incumbem como membros daquele Conselho e a aguardarem com nobre isenção que as normas de recrutamento dos Inspectores sejam estabelecidas segundo um critério justo” (S. A., 1928f: 178-179).

No mês seguinte, os professores do Liceu de Aveiro voltam a este assunto através de uma nova moção onde se podem encontrar os seguintes excertos significativos: “a criação do inspectorado secundário representa uma suspeição que nada justifica e que não pôde deixar de profundamente a [classe do professorado liceal] magoar [...] pelas visitas já realizadas, sem finalidade pedagógica e com manifesta insuficiência de aptidões de alguns dos seus membros, a inspecção revelou-se de todo improdutiva, tendo mais o carácter de uma fiscalização impertinente do que duma norma orientadora [...] qualquer que seja a forma pela qual o inspectorado se venha a recrutar entre nós, a orgânica da inspecção enformará, na prática, sempre de defeitos graves que a tornarão de todo o ponto estéril, não representando mais do que um desperdício dos dinheiros públicos e um agravo lançado à face de uma classe que não o merece” (S. A., 1928b: 179).

Também os professores do Liceu Camões, em Lisboa, se envolveram nesta polémica através de uma moção em que, para além de se solidarizarem com as posições assumidas pelos colegas dos liceus de Aveiro e Vila Real, tecem vários considerandos: “Considerando que a maioria dos inspectores carece de competência objectiva para o regular cumprimento das funções que são atribuídas, pois alguns não têm curso nem concurso para o magistério liceal e outros não receberam qualquer preparação pedagógica; Considerando que são vexatórias para a dignidade da sua profissão as instruções do inspectorado que vão até aconselhar uma devassa à vida

⁵⁵ Associação dos Professores de Liceu Portugueses.

particular dos professores; Considerando que nem todos os candidatos a inspectores são idóneos [...]; Considerando que para o Ensino Comercial e Industrial [...] se não reconhece a necessidade de fiscalização; Considerando que as deficiências do ensino liceal são estranhas ao professorado efectivo e não são de natureza a serem solucionadas pela inspecção; [...] Resolvem [...] pedir ao Exmo. Ministro da Instrução a extinção do inspectorado como se acha organizado” (S. A., 1928c: 180).

Igualmente os professores do Liceu de Chaves se solidarizaram, através de uma moção datada de 27 de Março de 1928, com as posições atrás apresentadas (S. A., 1928d: 181). A este movimento de repúdio pela forma de recrutamento dos inspectores do ensino, também se juntaram os professores do Liceu de Eça de Queirós, na Póvoa do Varzim, que aprovaram em 27 de Março de 1928 uma moção com o seguinte teor: “A Associação dos Professores do Liceu de Eça de Queirós, desejando definir a sua atitude perante o geral movimento de protesto contra a forma como foram recrutados os inspectores do Ensino Secundário; Considerando que cumpre ao Estado a fiscalização dos seus serviços, [...]; Considerando que [...] é recomendável a inspecção a todos os graus do ensino público; Considerando que a inspecção de qualquer serviço técnico para ser profícua convém que seja feita por indivíduos revestidos de todo o prestígio perante os funcionários inspeccionados, para o que devem conhecer bem esses serviços tendo-lhes consagrado alguns anos; Considerando que é inconveniente que um funcionário inspeccione um serviço sendo ele próprio subordinado a quem dirige esse serviço, que é o que sucede a um professor que é inspector, não deixando, por isso, de ser professor; e Considerando que o recrutamento dos inspectores do Ensino Secundário deve ser regulamentado de forma a pôr esse ramo de serviço ao abrigo de possíveis nomeações atendendo-se menos às qualidades que devem ser recomendáveis e necessárias do que a outras. Resolve: 1º Convidar novamente a Direcção da Associação a pugnar, pela maneira mais eficaz, pelo cumprimento integral das deliberações do Congresso de Aveiro, principalmente na parte que diz respeito às Inspecções, instando junto dos poderes públicos no sentido de que: A) O corpo de inspectores seja recrutado, mediante provas, na classe dos professores efectivos dos Liceus. B) Que esse corpo constitua uma nova categoria de funcionários. C) Que o recrutamento desses inspectores seja modificado no sentido de bem se assegurar: a. a

dignificação do ensino; b. o legítimo direito do professorado se ver fiscalizado por pessoas em quem reconheça real e incontestada superioridade; c. o prestígio do inspectorado em quem todos devem reconhecer inabalável autoridade. D) Que entretanto e provisoriamente, a actual legislação sobre inspecção do ensino secundário seja suspensa bem como todas as suas consequências. [...]” (S. A., 1928e: 237).

Curiosamente, o primeiro documento que encontrámos em que os professores assumem uma posição contrária à adoptada pelo Governo nesta matéria pertence ao corpo docente do Colégio Militar, que, em documento de 9 de Agosto de 1927, responde às perguntas — “Deverá manter-se a inspecção escolar? Como se deverá realizar?” — do Ministro Alfredo de Magalhães, da seguinte maneira: “A principal inspecção do ensino compete ao reitor ou director, auxiliado, sob o ponto de vista técnico, pelos directores de disciplina e de classe; no entanto, a organização de uma inspecção geral é da maior vantagem para uniformizar e aperfeiçoar os métodos do ensino das diversas disciplinas, observar e registar os méritos e defeitos dos professores para seu estímulo. Esta inspecção deve ser directamente subordinada ao ministro, por intermédio de uma repartição autónoma; a escolha dos inspectores recairá exclusivamente em professores efectivos com mais de 10 anos de bom e efectivo serviço no magistério, que se imponham pela sua notória competência pedagógica e alto valor das qualidades profissionais, feita por eleição ou concurso e nunca por um favor ministerial” (S. A., 1928a: 181).

Em resposta ao repto lançado pela Direcção da *Labor*, alguns professores manifestaram as respectivas opiniões sobre este tema da inspecção do ensino liceal. Um desses professores foi Raul Torres (1928), do Liceu Camões, em Lisboa, que, num tom inflamado, se afirma “em absoluto contrário ao inspectorado secundário” e considera que “os que defendem esta instituição parecem admitir que, se não houvesse policiamento, todos seriam ladrões, e demonstram possuir sobre os seus colegas uma opinião pouco favorável, porque, na melhor das hipóteses, o inspectorado é uma coisa necessária... para os outros. [...] estabelecer a inspecção é abastardar o ensino, porque é tornar dependente de outra coisa o que deve ter um valor em si, absoluto. A obrigação, numa profissão como a nossa, tem de resultar de uma «moral autónoma», imanente, dum impulso interior e não de uma imposição externa; deve ser um

imperativo categórico. A verdadeira ordem é a que resulta da harmonia dos espíritos e não a que é imposta pelas baionetas. [...] Criar o inspectorado é desobrigar os professores do cumprimento do seu dever na ausência de toda a fiscalização; porque é de certo modo dispensar-lhes a consciência. O esforço do professor visará, de futuro, não a Instrução em si, mas a satisfazer ou melhor a iludir a inspecção” (Torres, 1928: 183-184).

Continuando com o mesmo estilo truculento, este autor termina o seu artigo com um libelo cerrado contra os inspectores do Ensino Secundário: “Há entre os inspectores quem não possua o curso do magistério e quem não tenha recebido qualquer preparação pedagógica (!), não havendo um único nome que se tenha imposto à consideração pública por qualquer obra literária ou científica de mérito. Quase todos são ilustres desconhecidos que estavam destinados a desaparecer, como a alforreca, sem deixarem qualquer vestígio da sua passagem, caso não tivessem sido tirados do Nada, por um acto de vontade soberano, como no «Génese» se diz que Deus criou o Mundo.

Todavia eles, inspectores, propõem-se julgar da competência pedagógica e científica e do zelo dos professores!!!

Dizem as «Normas» da inspecção, há pouco publicadas: «O inspector deve assistir, repetidas vezes, às aulas das disciplinas cuja inspecção lhe é cometida, tomando nota do plano das lições e da sua execução; verificar se os professores conseguem manter as classes em actividade; examinar os trabalhos escritos dos alunos e a forma por que eles são corrigidos», etc. etc.

Mas onde é que os inspectores vão buscar competência para tanto?!! Tudo medido, tudo pesado, tudo espionado; um verdadeiro tribunal do Índice. Adeus iniciativa, adeus originalidade. É o organismo mais reaccionário criado, entre nós, em seguida ao Marquês de Pombal...

Se o inspectorado houver de manter-se, apesar de tudo, há uma coisa que a classe não pode deixar de pedir ao Exmo. Ministro da Instrução: Que os inspectores sejam obrigados a fazer lições modelo nas aulas que vão fiscalizar, com assistência dos professores. Só assim manifestarão a sua competência e darão prestígio à sua autoridade” (Torres, 1928).

Também Pedro Gradil (1928), do Liceu de Aveiro, voltou a intervir nesta polémica, afirmando, nomeadamente: “O Inspectorado do Ensino Secundário representa [...] uma futilidade que pode originar perturbações graves; traduz a tentativa dum vexame injustificável. Embora o mascarem, apresentar-se-á sempre como uma fiscalização odiosa. A sua acção, longe de ser profícua, afigura-se-me infecunda; em vez de marcar um avanço, redundará num retrocesso; em vez de aperfeiçoar, desmoraliza” (Gradil, 1928: 188).

Este autor continua, no mesmo artigo, em tom altamente crítico que nos interessa menos pela essência e pelo estilo do que pelo facto de revelar um profundo mal-estar e mesmo repúdio pela inspecção em alguns sectores da classe docente. É o caso do excerto seguinte: “Ora o que representa o inspectorado no ressurgimento mental e moral do professor dos liceus? Precisamente essa coacção que nada consegue, quando intenta reformar; pressão com que, debalde, se cuida fazer progredir. Produz, quando muito, servos submissos, nunca apóstolos; formará seres dissimulados e adutores e não homens aprumados na plena consciência do seu valor psíquico e da sua integridade moral. É, em sua essência, com o carácter permanente de casta, acentuadamente desmoralizador. Guardará por algum tempo o disfarce. Quando puder depor a máscara, ficará tal qual é, inquisidor e nada mais. É uma ameaça permanente com que se procura intimidar-nos. O inspectorado talvez pudesse ser frutuoso, note-se, quando fosse conscienciosa e dignificamente exercido e docilmente aceite. Teimosamente imposto e moral e tecnicamente exautorado, não passa duma violência que vexa e duma coacção que desprestigia” (Gradil, 1928: 189).

Por último, critica intensamente o processo de recrutamento dos inspectores, bem como os indivíduos que aceitaram o convite para integrar a estrutura inspectiva, referindo-se a “inépcia; pouca idoneidade; informações picarescas sobre o seu [dos inspectores] valor moral; falta de autoridade técnica e de autoridade moral” (Gradil, 1928: 189-191).

Ângelo Augusto da Silva, professor do Liceu do Funchal, refere também, utilizando um tom bastante mais sóbrio, a situação do recrutamento dos inspectores em artigo de 1928: “Organizem-se a valer os serviços de inspecção, mas seja estabelecido um processo de recrutamento para os inspectores que constitua uma

sólida garantia — qualquer que seja a situação governativa — para a Nação, para o ensino e para os professores” (Silva, 1928: 330).

Um conjunto de professores do mesmo liceu açoriano, no qual se inclui o professor (e antigo reitor) anteriormente referido, responde também ao convite dos professores de Liceu de Aveiro, apresentado através da moção de 9 de Março de 1928, de uma forma também bastante cordata. Estas pessoas consideram, nomeadamente, que i) a inspecção é indispensável; ii) existe improficuidade dos meios de inspecção empregados até ao presente; iv) a inspecção não afecta a dignidade do professorado; v) as despesas com a inspecção não são grandes; vi) as deficiências atribuídas a alguns dos actuais inspectores não justificam a supressão da inspecção; vii) é possível organizar uma boa inspecção (Freitas, Brandão, Silva, Franco e Rêgo, 1928: 253-257).

Pouco tempo volvido é possível encontrar algumas *pérolas de discurso* que afinam pelo mesmo diapasão de conflito entre professores, por um lado, e inspectores e Governo, por outro. É esse o caso de um professor do Liceu de D. João de Castro que dá uma virulenta resposta a um inquérito lançado pela *Labor* a propósito de alguns decretos contemporâneos sobre o Ensino Secundário: “Há quem entenda que sem a existência de uns senhores, vitaliciamente alcandorados sobre o Ensino Secundário e nele intervindo despoticamente, este grau de ensino não poderá progredir. O ambiente criado num liceu pelo reitor e directores de classe e pelos próprios professores, os meios para despertar e estimular a sua dignidade profissional, deixando-a desenvolver-se em toda a sua plenitude, de nada valem, nenhuma eficiência possuem. O meio eficaz para o progresso do ensino é o olheiro, vitalício, à margem dele, apreciando, orientando e decidindo sobre o seu progresso, numa rápida visita ao liceu. Eu apresento ao critério daqueles que assim opinam, uma ligeira modificação ao processo que preconizam, porque a suponho mais profícua: Cada professor do Ensino Secundário, no exercício das suas funções, terá sempre um olheiro ao lado, isto é, haverá tantos olheiros quantos os professores. Se esta minha sugestão não agradar, apresento outra, variante da primeira, que agradará com certeza. Em vez de o olheiro estar próximo do professor, isto é, sair da classe dos professores, ter convívio com eles, mostrar-se boa pessoa, o que será inconveniente, porque os professores poderão abusar, dando-lhes piparotes nas orelhas ou palmadinhas no ventre, deverá ter aspecto

carrancudo, olhar duro e mão pesada. É o que se poderá chamar olheiro-fera. Esta nova espécie, vitalícia também, estaria à disposição das estâncias superiores e seria atçada periodicamente contra os liceus. Quando assaltassem um liceu, lavraria o terror em professores, contínuos e alunos. Tudo tremeria, até as próprias paredes do edifício. Tudo veriam, indagariam e bisbilhotariam e depois... a cornucópia dos louvores e prémios, ou o canino agudo e a garra afiada.

É lícito prever-se que após o assalto a um liceu por estes tremebundos senhores, seriam dadas à publicidade notas deste teor, ou análogo: «Ao professor A, pelo seu prodigioso zelo e imensa sabença, sobre-se-lhe o nome pela tuba da Fama, de Sul a Norte e de Leste a Oeste. Ao professor B, ferre-se-lhe o dente e a garra até que solte lamurienta gritaria que seja garantia segura de que melhorará profissionalmente. O professor C será devorado, *tout court*» (Pereira, 1931: 40-41).

Um pouco mais à frente, o mesmo autor explicita o tipo de orientação e fiscalização por si preconizado: “estou convencido de que os progressos do Ensino Secundário serão tanto maiores e mais acentuados quanto mais respeitada e livre for a dignidade profissional do professor e quanto mais afinada for a sua consciência de cidadão. [...] Esta orientação e fiscalização, contínua, baseada em dados objectivos e exercida pelo reitor e directores de classe, que não estão à margem do Ensino Secundário, nem sobre ele alcandorados, antes operam em estreita colaboração com o professor, e também sob a sua vigilância, não me inspira nenhuma repugnância.

É a fiscalização indirecta que não desenvolve o espírito de polícia e de casta naquele que inspeciona e não cria o espírito de pantomima e subserviência naquele que é inspecionado” (Pereira, 1931: 42). O mesmo tipo de estrutura e abordagem de policiamento, consubstanciada na própria legislação, cerceadora das liberdades e da autonomia dos professores é referida por Adão (1984: 320): “O Decreto nº 22 369 de 30 de Março de 1933, reorganiza integralmente a administração e a inspecção do ensino primário. [...] Nas sedes dos distritos funciona uma estrutura intermédia, as inspecções dos distritos escolares, que superintendem em todos os serviços do ensino primário, promovendo o seu funcionamento de acordo com as instruções superiores. Estes inspectores distritais e seus delegados concelhios representam, de facto, a engrenagem mais importante da organização da escola primária. Detêm também quase todas as

competências relativas à carreira docente e são os responsáveis, em grande parte, pela aplicação da disciplina profissional. De um conjunto de funções minuciosamente enumeradas, compete-lhes, especialmente, para além da função disciplinar, a avaliação da capacidade docente, a proibição de reuniões que não estejam autorizadas pelo director-geral, a autorização para os professores participarem em cerimónias oficiais”.

Serras e Silva, referido por Sampaio (1976: 175), considera em 1938 “a inspecção do ensino primário insuficiente e «vaga», sendo as escolas visitadas de anos a anos. Propõe que uma comissão local, constituída pelo chefe de família e o pároco, relatasse mensalmente ao presidente da câmara o estado da escola e o andamento do ensino”.

De acordo com Sampaio (1977: 115), em 1956 o número de inspectores para o ensino primário é tão diminuto que “não possibilita o exercício de orientação conveniente do ensino”. Essa situação absolutamente deficitária manteve-se, pelo menos, até ao início da década de 70. Segundo este autor, no ano lectivo de 1969-1970 a acção dos inspectores-orientadores para o ensino primário mantinha-se insuficiente devido à desproporção dos números já que “pressupondo que se tenha nomeado o número máximo de inspectores-orientadores autorizado para 1969 [30], corresponderia 1 para 922 docentes e 1 para 31 258 alunos inscritos” (Sampaio, 1977: 116).

Com o Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, é criada a Inspecção Geral de Ensino com o objectivo de assumir todas as responsabilidades e atribuições de inspecção educativa. Apenas a Direcção Geral do Ensino Superior continuou a manter serviços autónomos de inspecção para o seu nível de ensino.

Quanto à Inspecção do Ensino Secundário, a mesma foi criada, nos liceus, em 1936, e, nas escolas técnicas, em 1949 através dos respectivos estatutos (Sá, 1962: 97). De acordo com Sá (1962: 99), “O inspector é um conselheiro, um orientador de mestres e alunos, e não um polícia escolar ou político”. Acontece que os *pergaminhos* e a experiência para desempenhar esse papel de assessoria às escolas e aos professores não são, normalmente, muito robustos: “De uma maneira geral, a preparação dos inspectores é a que têm os professores da sua categoria, sem especialização apropriada. A prática do ensino e, geralmente pouca, porque, em geral a grande maioria é formada por mestres que acabam de receber os seus diplomas à saída das suas formaturas nos exames do Estado” (Sá, 1962: 99). Assim sendo, a sua acção acaba por desenvolver-se,

prioritariamente, ao nível das tarefas administrativas, de controlo e verificação da conformidade normativa: “No ensino primário e no secundário, salvo raras excepções, a inspecção, além da organização dos pontos de exame, limita-se a verificar o cumprimento dos horários e a classificar o serviço dos professores, servindo-se como base da percentagem de alunos aprovados [...] Não nos consta que os inspectores realizem conferências e lições aos professores, ou até entre si, para incitarem e indicarem aos professores os melhores caminhos e métodos na educação e ensino das várias disciplinas” (Sá, 1962: 100). Segundo Sá (1962: 101), os inspectores tinham também a incumbência de aprovar os horários. Desta forma, a acção dos inspectores como consultores ou galvanizadores da acção dos professores e das escolas acaba por ser mitigada por limitações de ordem legal e pela inexistência de uma mais valia em termos de formação específica e de experiência. Muitos deles tinham a mesma ou menos experiência do que os professores que estavam nas escolas.

Grácio (1995a: 618), no “Congresso Inaugural da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação”, em 1989, referindo-se ao diploma de reforma do ensino liceal assinado pelo Ministro Pires de Lima em 1947 em que é criada a Inspecção do Ensino Liceal, manifesta a sua estranheza nos seguintes termos: “além de ter atribuições disciplinares, «constituiria um precioso auxiliar do ministro no que respeita a trabalhos e observações de natureza pedagógica». Isto no Preâmbulo da reforma, porque no estatuto regulamentar do mesmo dia, curiosamente, tais trabalhos e observações não vêm mencionados... A pesquisa científica como instrumento ancilar das decisões políticas parecia fora do quadro mental dos decisores, pelo fim dos anos 40”.

Num texto publicado no Diário de Lisboa de 31 de Julho de 1956, Rui Grácio (1995b: 63), num conjunto de recomendações que faz a propósito dos exames escritos, propõe que “o quadro da inspecção do Ensino Liceal, que tem a responsabilidade de superintender nos exames, esteja provido de especialistas de todas as disciplinas científicas ensinadas nos liceus. — Dizem-me que, por exemplo, não existe actualmente nenhum inspector licenciado em Filosofia. Não me parece isto coisa de somenos, principalmente quando se atribuem aos serviços de Inspecção do Ensino Liceal e do Ensino Particular não apenas funções de fiscalização, mas também de orientação e coordenação pedagógica. Se não é assim por imperativo da lei, pergunto-me: a que

órgão ou órgãos cabe então esta última finalidade, que nunca lhes pressenti a existência?”. Volvido meio século esta pergunta continua sem resposta.

Em texto publicado em 1970, Grácio (1995b: 286) apresenta sinteticamente a estrutura e as funções da Inspeção: “Os serviços de inspeção dependem, todos, da Inspeção Geral do Ensino, que integra a Inspeção do Ensino Primário, do Ensino dos Liceus, do Ensino Técnico e do Ensino Privado. Compete-lhes apreciar as condições pedagógicas, das instalações e do material, conhecer o rendimento do ensino, elaborar estatísticas, proceder a inquéritos administrativos, instruir processos disciplinares e emitir pareceres sobre os professores”.

Em publicação de 1971, Grácio (1995b: 326), referindo-se à necessidade de remodelar o comportamento docente e de criar um novo perfil de professor para o sistema educativo português, e considerando importante nesse âmbito a atitude dos inspectores no seu relacionamento com os professores, afirma o seguinte: “Uma nova figura do professor e uma nova configuração do sistema supõem, por igual, modelos novos do pessoal de administração, direcção e superintendência escolar. A alteração meramente nominal da função é irrelevante, embora nem sempre insignificativa, ou pelo oportunismo, ou pela bem intencionada vontade. Sabe-se como, em vários países, o professorado é de ordinário hostil ao nome e à função de inspector de ensino; mas se este entende o seu papel, ou lhe ordenam que entenda, em termos de rigorismo judicativo, legalista, fiscal, normativo e disciplinar, resulta vão passar a denominá-lo «supervisor», «orientador», «inspector-orientador». O termo substituído, com a imagem de que vem geralmente afectado, é que está certo — e acertado com o conjunto do sistema. Renovado este, importa menos alterar o nome que o papel; se aquelas ou algumas daquelas formas de intervenção têm de manter-se, então que seja assegurada outra: a intervenção propulsora de informação e animação pedagógica, que deve tornar-se prioritária e prevalecente. Seja essa a supervisão que encoraje a independência e a actividade criadora, em vez de premiar a docilidade e a passividade mimética”. Note-se esta definição de *empowerment avant la lettre* bastante arrojada se considerarmos a altura em que foi publicada.

Quadro 16: Legislação sobre serviços de Inspeção na área da Educação

Referência	Conteúdo pertinente para o tema da Inspeção
Lei do “Plano Regulador”, de 6 de Novembro de 1772	Criação de Serviços de Inspeção na <i>Real Mesa Censória</i> . Criação do Conselho Superior de Instrução Pública, encarregado da Direcção e Regimento de todo o Ensino e Educação Pública. O Decreto define no seu art. 7º que “A Inspeção Geral e Superintendência do Conselho Superior de Instrução Pública é executada nas províncias pelos seus Delegados. Estes Delegados são os Reitores ou Directores das Universidades, Academias, Institutos, Liceus, ou quaisquer estabelecimentos de Instrução e Educação Pública. Além destes Delegados o Conselho Superior enviará anualmente Visitadores para conhecerem do estado dos diversos estabelecimentos de Instrução e Educação do Reino”.
Decreto de 7 de Setembro de 1835	Suspensão do Decreto de 7 de Setembro de 1835 devido a protestos da Universidade de Coimbra e outras entidades.
Decreto de 2 de Dezembro de 1835	Reforma do Ensino Secundário de Passos Manuel.
Decreto de 17 de Novembro de 1836	Início da centralização do ensino e criação de comissões inspectivas por concelho para o ensino primário.
D. G. Nº 274, de 18 de Novembro de 1836	Uma direcção geral de estudos coordenada o conselho de professores do Liceu que por sua vez realizava a respectiva inspecção.
D. G. Nº 275, de 18 de Novembro de 1836	Reforma da Instrução Pública de Costa Cabral.
Decreto nº 220, de 20 de Setembro de 1844	Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública.
Decreto nº 274, de 10 de Novembro de 1845	Reorganização da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Extinção do Conselho Superior de Instrução Pública e criação do Conselho Geral de Instrução Pública.
Lei de 7 de Junho de 1859	Regulamento para os Liceus Nacionais.
Decreto de 10 de Abril de 1860	Extinção do Conselho Geral de Instrução Pública
Decreto de 14 de Outubro de 1868	Reforma da Instrução Pública.
Decreto de 31 de Dezembro de 1868	Suspensão da Reforma da Instrução Pública de 1868.
Decreto de 24 de Agosto de 1869	Criação da Junta Consultiva da Instrução Pública (com funções consultivas e de inspecção).
Decreto de 14 de Dezembro de 1869	Reforma da Instrução Primária.
Decreto de 16 de Agosto de 1870	Reforma e Reorganização do Ensino Primário.
Decreto de 2 de Maio de 1878	Reforma e Nova Organização da Instrução Primária.
Lei de 11 de Junho de 1880	Reforma e Nova Organização da Instrução Secundária. Criação da Inspeção do Ensino Secundário.
Lei de 14 de Junho de 1880	Regulamento Geral das Escolas Industriais e das Escolas de Desenho Industrial.
Decreto de 6 de Maio de 1884	Criação de um Conselho Superior de Instrução Pública e Extinção da Junta Consultiva de Instrução Pública.
Decreto de 23 de Maio de 1884	Extinção da Inspeção do Ensino Secundário.
Decreto de 3 de Março de 1892	Os professores do Ensino Primário passam a poder aceder à Inspeção.
1901	Forma de qualificar e apreciar o serviço dos professores.
Instruções no <i>Diário do Governo</i> nº 73, de 6 de Abril de 1910	Fiscalização do ensino dependente da inspecção do ensino primário. Divisão em circunscrições.
Decreto de 29 de Março de 1911	Divisão em círculos escolares.
Decreto de 14 de Julho de 1911	Regulamento sobre a fiscalização do ensino.
Decreto de 23 de Agosto de 1911	Alteração da divisão em círculos escolares.
Decreto de 25 de Novembro de 1911	Avaliação de professores.
Decreto nº 832, de 4 de Setembro de 1914	Exercício do lugar de inspector de circunscrição pelo respectivo secretário no caso de impedimento do primeiro.
Decreto nº 1 468 de 30 de Março de 1915	Especificação das penas, dependentes das câmaras municipais e do Governo, a atribuir a professores no caso de infracção.
Decreto nº 1 503, de 14 de Abril de 1915	Avaliação de professores.
Decreto nº 2 080, de 20 de Novembro de 1915	Compilação das disposições legais em vigor sobre o ensino primário, nomeadamente sobre a fiscalização do ensino.
Decreto nº 2 887, de 5 de Dezembro de 1916	Habilitações e modo de recrutamento dos inspectores de circunscrição escolar (nomeação precedida de provas públicas).
Decreto nº 4 595, de 12 de Julho de 1918	Habilitações e modo de recrutamento dos inspectores de círculo escolar (nomeação precedida de provas públicas). Proibição da permanência dos inspectores por mais de seis anos em cada círculo.
Decreto nº 4 644, de 13 de Julho de 1918	Regulamento da Instrução Secundária (com referências à inspecção)
Decreto nº 4 799, de 8 de Setembro de 1918	Suspensão dos decretos de 12 e 13 de Julho de 1918, continuando em vigor o Regulamento de 23 de Agosto de 1911. Aumento do número de círculos
Decreto nº 5 287, de 13 de Março de 1919	

Decreto nº 5 787-A, de 10 de Maio de 1919	escolares para melhorar a fiscalização do ensino. Dependência da fiscalização do ensino primário geral do Ministério da Instrução Pública através dos inspectores escolares. Definição das atribuições dos inspectores escolares.
Decreto nº 6 137, de 29 de Setembro de 1919	Definição das funções da Junta Consultiva criada pelo Decreto nº 5 787-A. Avaliação de professores. Interdição de que as mulheres possam aceder à Inspeção.
Decreto nº 7 317, de 16 de Fevereiro de 1921	Cursos de aperfeiçoamento para inspectores.
Decreto nº 7 552, de 16 de Junho de 1921	Atribuição de verba para inspecção às escolas do ensino primário geral.
Decreto nº 7 860, de 2 de Dezembro de 1921	Criação da Inspeção do Ensino Primário Superior para inspecionar as Escolas Normais Superiores.
Decreto nº 7 867, de 3 de Dezembro de 1921	Criação de seis zonas escolares, para efeitos de fiscalização e organização do ensino, em Lisboa, Porto, Coimbra, Évora, Funchal e Ponta Delgada. Prevê a redução dos quadros de inspectores e a sua distribuição sem atender às respectivas preferências.
Decreto nº 7 953, de 29 de Dezembro de 1921	Suspensão do Decreto nº 7867, de 3 de Dezembro de 1921 devido a manifestações de discordância por parte dos inspectores que sentem os seus interesses lesados.
Decreto nº 8 009, de 2 de Fevereiro de 1922	Mapas da distribuição de verbas para as despesas com o serviço de inspecção às escolas de ensino primário geral.
Decreto nº 8 560, de 3 de Janeiro de 1923	Mapas da distribuição de verbas para as despesas com o serviço de inspecção às escolas de ensino primário geral.
Decreto nº 9 223, de 6 de Novembro de 1923	Avaliação de professores.
Decreto nº 9 467, de 27 de Fevereiro de 1924	Mapas da distribuição de verbas para as despesas com o serviço de inspecção às escolas de ensino primário geral.
Decreto nº 10 477, de 30 de Janeiro de 1925	Aos inspectores das extintas inspecções de circunscrição escolar compete a inspecção dos serviços dos inspectores de círculos.
Decreto nº 10 517, de 7 de Fevereiro de 1925	Mapas da distribuição de verbas para as despesas com o serviço de inspecção às escolas de ensino primário geral e inspecção do ensino infantil.
Decreto nº 10 776, de 19 de Maio de 1925	Reconhecimento de que o regime de inspecção escolar não tem o impacto positivo desejável.
Decreto nº 12 425, de 2 de Outubro de 1926	Criação do Conselho Consultivo da Inspeção.
Decreto nº 12 706, de 17 de Novembro de 1926	Reorganização dos serviços de inspecção do ensino primário. Criação de um corpo de oito inspectores (que, juntamente com o Inspector-Geral formavam o Conselho de Inspeção) para fiscalizar os 87 inspectores de círculo espalhados pelo país.
Decreto nº 12 854, de 17 de Dezembro de 1926	Atenuação dos poderes disciplinares do director-geral. Os inspectores passam a chamar-se inspectores-chefes e os directores de círculo, inspectores de círculo.
Decreto nº 13 863, de 29 de Junho de 1927	Alterações ao método de selecção dos inspectores.
Decreto nº 14 474, de 20 de Outubro de 1927	Regulamento da organização e funcionamento do Conselho de Inspeção. Aprovação da verba para inspecção a escolas de ensino primário elementar primário e infantil.
Portaria nº 5 479, de 14 de Julho de 1928	Avaliação de professores.
Decreto nº 15 887, de 21 de Agosto de 1928	Reorganização dos serviços de inspecção escolar.
Decreto nº 16 024, de 10 de Outubro de 1928	Reorganização dos serviços de inspecção.
Decreto nº 16 481, de 8 de Fevereiro de 1929	Criação da Comissão Orientadora do Ensino Secundário.
Decreto nº 16 814, de 2 de Março de 1929	Criação da Comissão Orientadora do Ensino Secundário.
Decreto nº 17 011, de 22 de Junho de 1929	Regulamentação da assunção de funções de inspector-geral e de inspector-chefe adjunto em caso de impedimento destes.
Decreto nº 17 459, de 14 de Outubro de 1929	Extinção da Comissão Orientadora do Ensino Secundário.
Decreto nº 17 926, de 4 de Fevereiro de 1930	Fusão do cargo de inspector-geral com o de director-geral da Direcção-Geral do Ensino Primário e Normal e reaparecimento do Conselho Central de Inspeção.
Decreto nº 18 347, de 17 de Maio de 1930	Extinção do Conselho Central de Inspeção criado pelo Decreto nº 16 024, de 23 de Outubro de 1928.
Decreto nº 18 462, de 14 de Junho de 1930	Autorização ao Ministro da Instrução Pública para prover, sempre que circunstâncias especiais o exijam, os lugares de inspectores-chefes das regiões escolares, com dispensa das disposições que normalmente regulavam o provimento dos referidos cargos.
Decreto nº 20 613, de 11 de Dezembro de 1931	Inspeção do Ensino Particular.
Decreto-Lei nº 20 627, de 19 de Dezembro de 1931	Extensão das disposições do Decreto nº 18 462, de 14 de Junho de 1930 a todos os lugares que constituem o quadro das inspecções das regiões escolares e círculos escolares.
Decreto-Lei nº 22 369, de 30 de Março de 1933	Reorganização integral da administração e inspecção escolares (segundo Mónica, 1978: 161), este diploma do Ministro Cordeiro Ramos pretendia "dotar o Estado Novo de um instrumento de «inspecção» adequado". Avaliação de

Decreto-Lei nº 26 115, de 23 de Novembro de 1935	professores.
Decreto-Lei nº 27 084, de 14 de Outubro de 1936	Fixação de remunerações dos inspectores.
Decreto-Lei nº 32 241, de 5 de Setembro de 1942	Reforma do Ensino Liceal (António Carneiro Pacheco).
Decreto-Lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947	Criação da Inspeção Geral do Ensino à qual ficam sujeitos todos os estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares, com excepção dos eclesiásticos e militares.
Decreto-Lei nº 36 508, de 17 de Setembro de 1947	Reforma do Ensino Liceal (Pires de Lima). Artigos 21, 22 e 23. (Capítulo VIII).
Decreto-Lei nº 40 762, de 7 de Setembro de 1956	Reorganização dos Serviços da Direcção-Geral do Ensino Primário, criando, na repartição para os assuntos pedagógicos, uma secção de orientação pedagógica e disciplinar. Os inspectores passam a chamar-se inspectores-orientadores.
Decreto-Lei nº 42 046 de 23 de Dezembro de 1958	Escala de remunerações dos inspectores.
Decreto-Lei nº 43 345, de 22 de Novembro de 1960	Fiscalização do ensino normal primário atribuída a dois inspectores-orientadores nomeados para esse efeito.
Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de Setembro de 1971	Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional.
Decreto-Lei nº 45/73, de 12 de Fevereiro de 1973	Criação da Inspeção-Geral do Ensino Particular.
Decreto-Lei nº 47/73, de 12 de Fevereiro de 1973	Diploma Orgânico da Direcção-Geral do Ensino Básico.
	Lei Orgânica da Inspeção-Geral do Ensino Particular.
	Criação de Serviços Regionais do Ministério da Educação e Investigação Científica dirigidos por inspectores regionais e com a competência, entre outras, de "coordenar, em ligação com as direcções-gerais e com os serviços de inspecção, a actividade pedagógica nos estabelecimentos oficiais de educação infantil e de ensino primário, preparatório e secundário, bem como nos estabelecimentos de ensino especial".
Decreto-Lei nº 137/77, de 6 de Abril de 1977	Criação da Inspeção Geral de Ensino.
Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro de 1979	Transformação da Inspeção Geral de Ensino em Inspeção Geral de Educação.
Decreto-Lei nº 304/91, de 16 de Agosto de 1991	Reestruturação na Administração Central do Ministério da Educação.
Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril de 1993	Alargamento de competências da Inspeção Geral de Educação e transformação em "da Educação".
Decreto-Lei nº 140/93	Alteração no modelo orgânico e nas competências da Inspeção.
Lei nº 18/96 de 20 de Junho de 1996	Alteração no modelo orgânico e nas competências da Inspeção.
Decreto-Lei nº 70/99, de 12 de Março de 1999	

Reportando-se ao passado recente, o Plano de Actividades de 1999 da IGE (1999b: 3) apresenta sinteticamente três momentos fundamentais da acção inspectiva:

- “O anterior a 1974 em que a Inspeção, integrada nos serviços de acção e orientação educativa, desempenhava a função de fiscalização e orientação do sistema e, conseqüentemente, da actividade dos professores e das escolas;
- O imediatamente posterior a 1974, em que, ainda integrada nas Direcções Gerais Pedagógicas mas enquadrada numa situação especial que se vivia em Portugal, a Inspeção pretende, mais que fiscalizadora, ser orientadora e animadora pedagógica;
- Finalmente, à medida que se afirma a separação entre os serviços de concepção, de execução, e de controlo do sistema, a Inspeção adquire a sua autonomia organizacional e retoma, de alguma forma, o seu papel de verificadora do cumprimento do estatuído e, no desempenho dessa tarefa e

do reconhecimento que lhe é atribuído de conhecedora da realidade das escolas, é envolvida nos diversos projectos de inovação”.

Até 1980, os serviços de inspecção educativa não funcionavam numa estrutura agregadora. Assim, havia diversos organismos que desempenhavam funções inspectivas ao nível do sistema educativo: Direcção Geral do Ensino Básico; Direcção Geral do Ensino Secundário; Direcção Geral do Pessoal; Direcção Geral do Ensino Particular e Cooperativo.

Com a criação da Inspecção-Geral de Ensino em 1979, através do Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, dá-se a ruptura institucional com o fim de uma integração funcional dos variados serviços inspectivos na área da educação que permitisse uma melhor gestão dos recursos e mais sinergias na acção. Até aí, as diferenciações entre as competências dos diversos serviços inspectivos e a multiplicidade de critérios usados para essas distinções geravam dificuldades de actuação (Portugal. Inspecção-Geral de Ensino, 1981: 3).

Um dos momentos mais marcantes na história da Inspecção do pós-revolução terá sido a criação das Direcções Regionais de Educação em 1990, e a passagem da IGE para essas novas estruturas da competência de apoio técnico sistemático. Os anos subsequentes vieram a provar que o sistema educativo português perdeu com esta alteração institucional já que a Inspecção deixou de exercer esta acção nos estabelecimentos de ensino, mas as Direcções Regionais nunca chegaram a desenvolver trabalho digno de registo ao nível desse apoio técnico sistemático nas vertentes científica, pedagógica e didáctica. Na prática foi um processo de desempossamento do processo de acompanhamento, sem alternativa, que criou um vazio que persiste. A Inspecção vê-se assim diminuída nas suas competências e no seu magistério de influência, estendendo-se este empobrecimento ao facto de até 1990 a acção de *reporting* inspectivo de síntese ser feita directamente da Inspecção-Geral para o Ministro da Educação e, a partir daí, ter passado a ser feita para o Secretário de Estado.

1.3. A Inspecção da Educação no passado recente

Nos últimos anos, dentro de um cenário político e social de crescente valorização, predominantemente discursiva, do local e da autonomia, o sistema educativo tem sido confrontado com novas tentativas de regulação do seu funcionamento e dos seus resultados. O Estado, num quadro de modificação do seu papel “nos processos de decisão política e de administração da educação” (Barroso, 1999: 132), tem procurado exercer o seu controlo de uma forma mais discreta e com uma acrescida legitimação decorrente do uso de processos com carácter mais científico. Os estabelecimentos de ensino têm crescentemente sido sujeitos a uma prestação de contas que permita informar/apaziguar os cidadãos relativamente ao valor obtido com o investimento no sistema educativo. No entanto, esta política de responsabilização é parcialmente posta em causa pela investigação sobre o valor acrescentado da acção desenvolvida pelas escolas. Com efeito, sabe-se que pelo menos 50 por cento da variação nos resultados obtidos pelos alunos decorre do nível cultural das respectivas famílias (Leithwood, Edge e Jantzi, 1999: 16). Há portanto uma multiplicidade de factores a influenciarem a qualidade do desempenho dos alunos, dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos⁵⁶.

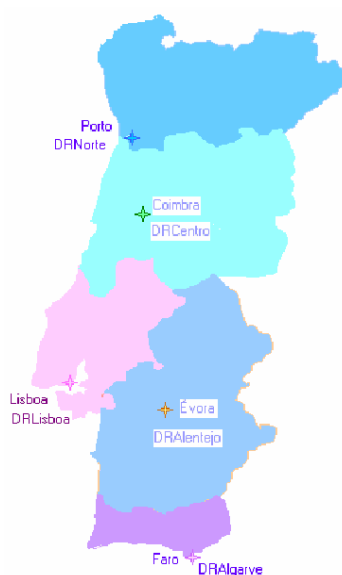
Um dos organismos que em Portugal, durante o período de vigência do PAIE, assegurava a avaliação do desempenho do sistema educativo, a Inspeção-Geral da Educação, parece ter evoluído, durante essa fase, de uma predominância da verificação da conformidade normativa para programas de avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino “aparecendo como discurso legitimador o incremento e sustentação da qualidade do sistema⁵⁷ educativo” (Costa e Ventura, 2001a: 384).

A Inspeção-Geral da Educação, um dos Serviços Centrais do Ministério da Educação, está sediada em Lisboa e possui cinco delegações regionais — Norte (Porto), Centro (Coimbra), Lisboa (Lisboa), Alentejo (Évora) e Algarve (Faro) — cuja área de influência coincide com a das Comissões de Coordenação Regional, conforme se poderá constatar através da Figura 36:

⁵⁶ Veja-se a este propósito, por exemplo, o fenómeno das *explicações* e as suas correlações com a avaliação de escolas de que já demos conta em trabalho anterior (Costa, Ventura e Mendes, 2004).

⁵⁷ Sobre a questão da qualidade dos sistemas educativos, consulte-se, por exemplo, Arroiteia (1998: 81-85).

Figura 36: Área de influência das Delegações Regionais da IGE

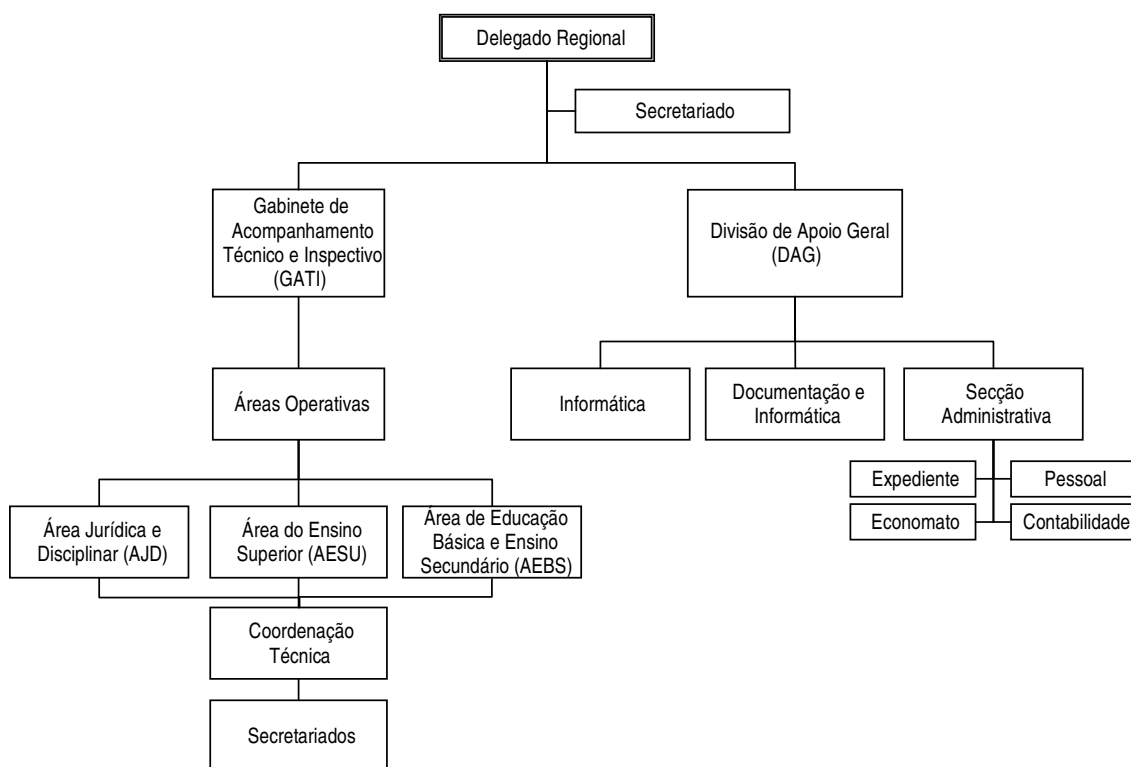


Fonte: (IGE, 2002a)

As Delegações Regionais são serviços desconcentrados dependentes hierarquicamente do Inspector-Geral da Educação. A liberdade de actuação dos Delegados Regionais (estatuto equiparado ao dos sub-directores-gerais) da IGE é bastante reduzida visto que lhes cabe, fundamentalmente, coordenar em termos regionais as políticas decididas ao nível dos Serviços Centrais. No entanto, os Delegados participam nas reuniões de Conselho de Inspeção onde são decididas as grandes linhas orientadoras da actuação inspectiva.

Na Figura 37, a título de exemplo, é possível visualizar o esquema funcional da Delegação Regional do Norte da IGE no ano de 2000 de acordo com Ferreira (2003: 26). Esta estrutura era na altura bastante semelhante às estruturas das outras delegações regionais da IGE.

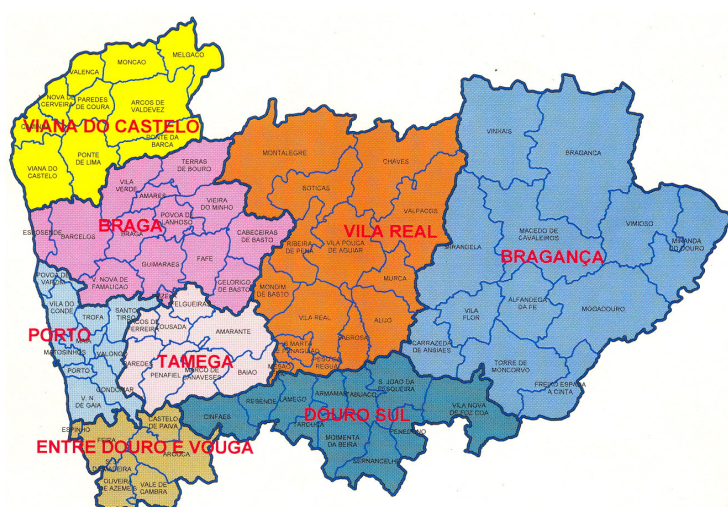
Figura 37: Organograma da Delegação Regional do Norte da IGE



Fonte: Ferreira (2003: 26)

A acção da Delegação Regional do Norte da IGE circunscrevia-se à zona do território nacional português atribuída também à Direcção Regional de Educação do Norte e que pode ver-se representada na Figura 38.

Figura 38: Âmbito geográfico da Delegação Regional do Norte da IGE



Fonte: (Portugal. Direcção Regional de Educação do Norte, 1999)

O esforço da IGE no sentido de esclarecer, para o público interno e para os públicos externos, as suas áreas de actuação, os seus procedimentos e respectivos instrumentos, consubstanciou-se, antes de mais, na identificação de sete áreas prioritárias de intervenção: controlo, auditoria, avaliação, acção disciplinar, acompanhamento, provedoria e apoio técnico. Essas funções são caracterizadas da seguinte maneira pela IGE (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2000a: 117-120):

Controlo — “conjunto de procedimentos de verificação da conformidade de um programa ou acção aos objectivos que lhe foram estabelecidos e que as normas operacionalizam”.

Auditoria — “exame sistemático dos resultados ou produtos e do funcionamento de uma organização, ou área de actividade, de acordo com normas pré-definidas, de modo a identificar pontos fortes e fracos na execução das normas e a corrigir desvios à realização dos objectivos”.

Avaliação — “descrição sistémica de um objecto de análise tendo em vista explicar comportamentos, compreender especificidades e emitir juízos de valor sobre resultados ou sobre o funcionamento desse mesmo objecto de análise”. Deste modo, esta avaliação pretende identificar factores que influenciam a realização dos objectivos do programa ou da própria organização. Neste contexto, a avaliação procura efeitos formativos sobre os actores, agindo “sobre o próprio objecto avaliado⁵⁸, quer fazendo-o reflectir sobre si, quer devolvendo-lhe a informação recolhida de modo a conduzir a um novo plano de acção”.

Acção disciplinar — “procedimentos que pontualmente se têm de levar a cabo em todo o Sistema Educativo, por solicitação externa ou em resultado de prévia acção inspectiva, tendo em vista apurar eventuais responsabilidades disciplinares”. Estas acções podem assumir a forma de averiguações, inquéritos ou processos disciplinares.

Acompanhamento — “acções que pressupõem uma actividade de monitorização, observação, recolha de dados, ponderação de factores, proposta de correcção de

⁵⁸ Note-se a infelicidade da designação “objecto avaliado” para se referir o conjunto de pessoas que integram os diferentes corpos de um estabelecimento de ensino. Estaremos perante um caso em que o discurso, sem premeditação, acaba por ser transparente relativamente aos propósitos velados? Afinal a IGE perspectiva as pessoas que estão nos estabelecimentos de ensino como parceiros no processo avaliativo ou como meros objectos?

desvios”. Neste quadro, o acompanhamento “visa a recolha de informação relativa às correcções subsequentes às acções de controlo, auditoria e avaliação”.

Provedoria — “recepção, análise e tratamento das queixas dos utentes e agentes do sistema educativo”.

Apoio técnico ao Ministério da Educação — informação que a IGE presta ao Ministério da Educação através de relatórios acerca dos projectos de controlo, auditoria e avaliação e através do “acompanhamento de grupos de trabalho e inovações, sem participação directa nas suas actividades ou decisões”.

Emissão de pareceres técnicos — actividade residual da IGE que decorre de uma previsão legal, pressupõe isenção, imparcialidade, conhecimento técnico e especializado.

A IGE (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2000a: 6) considerava três níveis de acção nas tarefas inspectivas: i) acção directa junto das escolas (inspectores de campo); ii) retaguarda técnica e coordenação da intervenção (assessoria das Delegações Regionais da IGE); iii) concepção e análise de orientações e instrumentos de trabalho e de elaboração de relatórios e orientações nacionais (equipas técnicas dos Serviços Centrais).

1.4. As Leis Orgânicas

Procederemos seguidamente à análise dos aspectos mais pertinentes, no quadro do presente trabalho, das diferentes leis orgânicas da Inspeção das questões educativas em Portugal por forma a termos uma noção diacrónica do respectivo enquadramento legal e institucional.

Até 1979 as Direcções-Gerais de Ensino desempenhavam cumulativamente funções de execução de políticas e de controlo. Através do Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, o Governo de Maria de Lourdes Pintasilgo reconheceu a confusão entre essas duas valências e procedeu a uma ruptura institucional no sentido de as atribuir a dois organismos distintos. As Direcções-Gerais de Ensino mantinham as funções executivas e criava-se a Inspeção-Geral de Ensino do Ministério da Educação para desempenhar as funções de controlo. Nesse Decreto-Lei atribui-se grande importância às funções de *reporting* que a nova Inspeção-Geral iria também desempenhar. Atente-se, nomeadamente às referências feitas no nº 9 do preâmbulo deste diploma: “A concretização das acções que passam a ser incumbência da Inspeção-Geral, nomeadamente no que se refere à recolha de dados sobre as deficiências verificadas no ensino actual, e das novas concepções que forem sendo lançadas irá constituir elemento de vital importância sobre a veracidade do ensino que possuímos e permitirá, através do conhecimento autêntico das realidades, que se tomem opções futuras fundamentadas em dados concretos e, consequentemente, mais de acordo com as necessidades do povo português”. Com este diploma extingue-se a Inspeção-Geral do Ensino Particular cujas competências transitam para as novas Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo e Inspeção-Geral do Ensino. Esta nova Inspeção-Geral, através do artigo 2º do Decreto-Lei nº 540/79, é definida como “um serviço de *contrôle* pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não superior, competindo-lhe essencialmente: (a) Verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente; (b) Garantir aos serviços de concepção e execução do Ministério da Educação informações actualizadas sobre a situação no subsistema; (c) Informar os competentes órgãos e serviços de execução e acompanhamento sobre as deficiências e anomalias encontradas, propondo as medidas que considere adequadas à sua rápida superação; (d) Superintender na

classificação de serviço do pessoal não discente; (e) Exercer a acção disciplinar que se mostrar indispensável ou lhe for determinada”. No sentido da prossecução destas competências, determina-se à Inspeção-Geral que assegure um conjunto alargado de tarefas da maior importância, das quais destacaremos as seguintes: “(a) Acompanhar com regularidade o funcionamento dos serviços regionais e dos estabelecimentos de ensino do subsistema, velando pela qualidade do ensino e pela eficiência administrativa; [...] (e) Informar sobre as carências de formação do pessoal não discente e propor as medidas para a sua preparação, nomeadamente a nível regional e local; (f) Participar, em colaboração com os órgãos competentes, na avaliação de acções de formação e actualização do pessoal não discente; (g) Colaborar na conveniente, atempada e regular difusão de informação pedagógica e administrativa necessária; (h) Verificar e assegurar uma articulação sequencial harmónica entre os diversos graus de ensino, nomeadamente no que se refere às estruturas curriculares, programas, instrumentos didácticos, processos e técnicas pedagógico-didácticas e avaliação; [...] (l) Assegurar a recolha de informações e dados sistemáticos sobre a actuação pedagógica ou administrativa do pessoal não discente, necessária à correcta qualificação do serviço deste pessoal”. Como se pode ver, para cumprir todas estas funções, a Inspeção-Geral tinha efectivamente de se deslocar aos estabelecimentos de ensino de forma sistemática e manter intensos contactos com os professores e os órgãos de gestão. Poderia assim desempenhar um papel de vital importância como interface entre o Ministério da Educação e os estabelecimentos de ensino. Neste diploma legal determina-se que a Inspeção-Geral será dirigida por um Inspector-Geral coadjuvado por três Subinspectores-Gerais (artigo 6º) e que compreenderá um *Departamento Central*, *Delegações Regionais* e *Subdelegações Regionais*. O Departamento Central será composto pelos seguintes órgãos: Conselho Coordenador, Inspeção para o Contrôle Pedagógico, Inspeção para o Contrôle das Actividades Administrativo-Financeiras, Inspeção para o Contrôle Disciplinar, Gabinete Jurídico e Repartição Administrativa (artigo 8º). Esta repartição dos órgãos e das respectivas competências ajuda a entender por que motivo foi tão difícil, desde os finais da década de noventa do século XX, instaurar competências e desempenhos de carácter mais vertical e generalista para os inspectores

da educação. A matriz da inspecção da educação é claramente compartimentada, especializada em fileiras de actividades.

Entretanto, é publicado o Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, aprovando a Lei Orgânica do Ministério da Educação e procurando operar a reforma da administração. O objectivo fundamental correspondia a delimitar as funções de concepção, orientação e coordenação, gestão e controlo na estrutura da administração do sistema educativo português. As funções de concepção, orientação e coordenação mantêm-se nos Serviços Centrais do Ministério da Educação. Às Direcções Regionais da Educação são atribuídas as funções de gestão integrada e acompanhamento dos ensinos básico e secundário. Por sua vez, a função de controlo é atribuída à Inspeção-Geral de Ensino. Em termos legislativos, criava-se o princípio da separação de competências e da especialização nas diferentes valências da administração e gestão do sistema educativo português. Faltava ver o que na prática viria a acontecer, sobretudo nas vertentes do acompanhamento e do apoio técnico de proximidade aos estabelecimentos de ensino. Vai-se assistir, ao longo dos anos vindouros, a uma confusão entre as competências de acompanhamento da Inspeção e as das Direcções Regionais de Educação. Na prática, os estabelecimentos de ensino acabam por não beneficiar de qualquer tipo de acompanhamento para a melhoria na maior parte dos casos. Esta situação é naturalizada também devido ao facto de a própria legislação não substantivar o tipo de acompanhamento e apoio técnico atribuído tanto à Inspeção quanto às Delegações Regionais de Educação.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 304/91, de 16 de Agosto, refere-se que a “função de controlo da inspecção do sector educativo concebe-se cada vez mais como a verificação do cumprimento da legalidade, o estudo e análise das necessidades e o apoio técnico e pedagógico às escolas”. Para além disso, são conferidas à rebaptizada Inspeção-Geral de Educação “atribuições no domínio do controlo e acompanhamento administrativo-financeiro dos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, bem como das instituições sob a sua tutela”. Em consonância com isto, as responsabilidades da IGE passam a ser muito vastas. As atribuições gerais da Inspeção, referidas no artigo 2º deste diploma, são “o controlo da qualidade pedagógica” (alínea a), “o controlo da eficiência administrativo-financeira” (alínea b), e

“a avaliação, global e qualitativa, dos estabelecimentos de educação e ensino” (alínea c). Nas atribuições na área do controlo pedagógico (artigo 3º) são mencionados, nomeadamente, “o controlo da qualidade pedagógica” (alínea a), a prestação de “apoio de apoio técnico, pedagógico e informativo aos docentes, de modo a superar necessidades e disfunções” (alínea b) e a prestação de “apoio técnico e informativo aos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino” (alínea c). Verifica-se assim, em termos legislativos, uma pujança significativa das competências inspectivas e um contacto muito próximo e continuado com os estabelecimentos de ensino. Cumprindo todas as vastas atribuições, os inspectores poderiam perfeitamente funcionar como *os olhos e os ouvidos do Príncipe*. Para além disso, estariam criadas as condições potenciais para que as escolas e, sobretudo, os respectivos órgãos de administração e gestão perspectivassem os inspectores como preciosos colaboradores, consultores.

Em função da reestruturação orgânica do Ministério da Educação legislada através do Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril, é publicado o Decreto-Lei nº 140/93, também com data de 26 de Abril, onde se determina que as diferentes competências da IGE serão exercidas, a nível central, por cinco núcleos de coordenação cuja especificação é remetida para portaria a publicar posteriormente. Neste diploma refere-se ainda que a IGE tem “funções de acompanhamento e fiscalização, nas vertentes pedagógica e técnica” (artigo 1º). Nessa perspectiva, define-se no artigo 2º deste diploma que à IGE cabe “proceder ao controlo da qualidade pedagógica e técnica ao nível do ensino pré-escolar, básico e secundário, bem como ao nível do ensino superior particular e cooperativo” (alínea a) e “proceder ao controlo da eficiência administrativa e financeira de todos os estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo” (alínea b). No mesmo Diário da República publica-se o Decreto-Lei nº 141/93, de 26 de Abril, onde se determina, no artigo 3º, que uma das competências das Direcções Regionais da Educação é “apoiar e acompanhar os estabelecimentos de educação e ensino nos âmbitos técnico-pedagógico [...]” (alínea c). Refere-se igualmente a criação de Centros de Área Educativa (artigo 2º), a nível municipal ou intermunicipal, aos quais “compete, no âmbito territorial respectivo, assegurar a coordenação, orientação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior” (nº 3). Mais uma vez,

nesta orientação e neste apoio cabe tudo e não cabe nada devido à falta de especificação. Na realidade a acção dos Centros de Área Educativa a este nível viria a desenvolver-se praticamente em exclusivo nas áreas procedimentais administrativas e financeiras e na gestão do pessoal docente e não docente.

Ainda no ano de 1993, publica-se a Portaria nº 572/93, de 2 de Junho, onde se definem os objectivos, estrutura e composição dos cinco núcleos de coordenação das actividades da IGE criados através do já referido Decreto-Lei nº 140/93, de 26 de Abril. Assim, esses núcleos serão designados (artigo 1º) da seguinte maneira: Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica; Núcleo de Inspeção Administrativa e Financeira; Núcleo de Inspeção dos Estabelecimentos da Educação e Ensino Particular e Cooperativo não Superior e das Escolas Profissionais; Núcleo de Inspeção do Ensino Superior; Núcleo de Apoio Técnico-Jurídico. Ao Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica cabe, nomeadamente, “garantir a prestação de apoio técnico, pedagógico e informativo aos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino” (alínea e) e “realizar a avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos de educação e ensino” (alínea h). Através desta alínea ficavam legitimadas abordagens como a que viria a ser implementada a partir do ano lectivo de 1999/2000 com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, objecto de estudo fundamental deste trabalho.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro estipula-se que a “Inspeção-Geral da Educação deve actuar como entidade de auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo e, consequentemente, de apoio técnico ao Ministério da Educação”. Assim, segundo este decreto, a Inspeção-Geral da Educação tem a dupla função de concepção, planeamento, coordenação e avaliação de acções inspectivas e de coordenação e apoio técnico dos inspectores que as efectuem. A Inspeção-Geral da Educação actua nas áreas da educação básica, do ensino secundário, do ensino superior e dos serviços e estruturas dependentes do Ministro da Educação. Nestas diversas áreas cabe à Inspeção-Geral da Educação, no domínio da auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo: “a) Avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar; b) Avaliar e fiscalizar a gestão administrativa,

financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo” (Artigo 2.º). Ao nível da prestação de apoio técnico cabe à IGE: “a) Propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo; b) Instruir processos disciplinares instaurados por entidades competentes a agentes do sistema educativo; c) Representar o Ministério nas estruturas de inspecção das escolas europeias” (Artigo 2.º).

Quanto à direcção da Inspecção-Geral da Educação, esta é assegurada por um inspector-geral, que é coadjuvado por três subinspectores-gerais. Ao inspector-geral compete, para além do que já foi referido na lei geral, “Promover a realização de inspecções e auditorias previstas no plano de actividades” (Artigo 6.º, alínea a); “Ordenar averiguações e inquéritos” (Artigo 6.º, alínea b); “Instaurar processos disciplinares ao pessoal docente e não docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em consequência de acções inspectivas realizadas pela IGE” (Artigo 6.º, alínea c); “Nomear os instrutores dos processos disciplinares (Artigo 6.º, alínea d); “Definir o número e a composição dos grupos de inspecção, bem como designar os respectivos coordenadores, sob proposta dos dirigentes dos serviços” (Artigo 6.º, alínea e). No exercício das suas funções, a IGE dispõe, ao nível da educação básica e do ensino secundário, de diversos serviços, que incluem: o Núcleo de Inspecção Técnico-Pedagógica na Educação Básica (NIEB), o Núcleo de Inspecção Técnico-Pedagógica no Ensino Secundário (NIES) e o Núcleo de Inspecção Administrativo-Financeira na Educação Básica e no Ensino Secundário (NIAF). Ao nível do ensino superior e dos serviços educativos, possui os serviços seguintes: Núcleo de Inspecção no Ensino Superior (NIESUP) e Núcleo de Inspecção nos Serviços Educativos (NISE). A IGE possui ainda os seguintes serviços de apoio: o Núcleo de Apoio Jurídico (NAJ), o Núcleo de Apoio Geral (NAG), o Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação (GPDF) e o Gabinete de Informática (GI).

Com a Lei n.º 18/96 de 20 de Junho fica estabelecido que a Inspecção-Geral da Educação “é um serviço central do Ministério da Educação dotado de autonomia técnica e administrativa” (Artigo 1.º), que, para além das funções que foram indicadas no decreto anterior, deve atender à salvaguarda dos interesses dos utentes. Ao Artigo 2.º do decreto anterior, que estipula as competências da Inspecção-Geral da Educação,

é acrescentada uma nova alínea, que indica que à IGE cabe “Apoiar, no âmbito pedagógico e administrativo, os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino” (alínea b). A área de actividade da IGE é também alargada e passa a abranger o ensino profissional e o ensino mediatizado. A direcção da IGE é alterada e o inspector-geral passa a ser coadjuvado por dois subinspectores-gerais e não três. Os serviços de que dispõe a IGE também sofrem uma modificação, para incluir as novas áreas de ensino onde esta passará a actuar. Assim, ao nível da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e profissional, a IGE passa a dispor dos seguintes núcleos: o Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógico na Educação Pré-escolar, no Ensino Básico, Secundário, Ensino Mediatizado, Profissional e Ensino do Português no Estrangeiro e o Núcleo de Inspeção Administrativo-Financeiro na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico, Secundário, Mediatizado e Profissional. Ao nível dos serviços de apoio ao IGE, alguns núcleos mudam de denominação, passando o Núcleo de Apoio Jurídico a denominar-se Gabinete de Apoio Jurídico e o Núcleo de Apoio Geral passando a Gabinete de Apoio Geral. Esta Lei introduz o conceito de subdelegações regionais, que podem ser criadas por portaria ministerial.

O Decreto-Lei n.º 233/97 de 3 de Setembro procede apenas a algumas modificações ao nível das disposições relacionadas com a transição de pessoal na carreira de inspecção.

O Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro institui uma reforma estrutural da educação e um “sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, que se suporta numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados” (segundo ponto do preâmbulo). Desta maneira, este decreto estabelece um novo modelo de avaliação que tem como objectivo, em traços gerais, dar uma maior responsabilidade e autoridade às escolas, conceder mais atribuições às autarquias locais na área da educação, valorizar a formação ao longo da vida e seguir uma nova visão para as políticas de desenvolvimento e de gestão dos recursos humanos docentes e não docentes das escolas. Ao Ministério da Educação cabe a definição e execução das políticas de educação e de formação vocacional, a administração de todos os recursos inerentes ao funcionamento do sistema educativo, a inspecção do funcionamento deste, a promoção de estudos sobre as diferentes áreas do sistema educativo e produção de

informação sobre estas, o desenvolvimento de relações de cooperação com o estrangeiro e o apoio ao financiamento de acções pertinentes para o sistema educativo. O Ministério da Educação compreende diversos serviços centrais e regionais. Entre os serviços centrais contam-se: a Secretaria-Geral (SG), a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), a Inspeção-Geral da Educação (IGE), a Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), o Gabinete de Gestão Financeira (GGF) e o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI). No que diz respeito à Inspeção-Geral de Educação este decreto estabelece que as suas funções se vão restringir à área do ensino não superior, passando a inspecção do ensino superior a ficar sob a tutela do Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Também se estipula neste decreto que a IGE passa a não ser o único órgão de avaliação do funcionamento do sistema educativo, dado que o GAVE e o GIASE vão assumir algumas das responsabilidades de avaliação que antes pertenciam à IGE. A IGE terá, assim, que colaborar com estes serviços, no cumprimento das suas funções. Deste modo, o GAVE tem como responsabilidades a elaboração, aplicação e controlo de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens e o GIASE tem como competências o apoio ao “processo de caracterização e avaliação global e continuada do sistema educativo, coordenando as avaliações especializadas” (Artigo 19.º, alínea f) e o “desenvolvimento das áreas de avaliação do sistema educativo, dos parâmetros de avaliação, das metodologias de avaliação, da interpretação integrada e contextualizada dos respectivos resultados e da identificação de termos de referência para melhores níveis de exigência e responsabilidade no desempenho das várias estruturas do sistema” (Artigo 19.º, alínea g). No entanto, não é explicitado neste decreto, como é que se vão concretizar as acções de avaliação que serão promovidas pelo GAVE e pelo GIASE. No que diz respeito à IGE, a esta cabe “exercer a auditoria e controlo nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos de aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização de recursos, bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo”

(Artigo 17.º, oitavo ponto), o apoio técnico às escolas e ainda a salvaguarda dos interesses de todos aqueles que apresentem queixas em relação ao funcionamento do sistema educativo, inquirindo sobre estas e instruindo processos disciplinares quando necessário. Do desempenho das funções da IGE devem resultar relatórios com informação que possa contribuir para a melhoria do funcionamento do sistema educativo.

Com este diploma, verifica-se uma perda clara de competências da IGE ao nível da avaliação do sistema educativo e, sobretudo, ao nível da avaliação dos estabelecimentos de ensino. Esta alteração legislativa acaba por provocar, na prática, um vazio de intervenção global de avaliação por parte do aparelho estatal nos estabelecimentos de ensino. A acção que nesse âmbito estava a ser paulatinamente assegurada pela IGE não foi assumida por nenhuma outra estrutura. O embrião potencial de indução e de replicação de boas práticas, de consultoria, de aproximação entre a IGE e as escolas, de mudança da representação que os gestores escolares e os professores tinham sobre a inspecção e os inspectores foi abruptamente cerceado. As escolas voltaram a ficar mais isoladas e dependentes delas mesmas. Para o melhor e para o pior.

1.5. Os Planos de Actividades

Iremos agora concentrar a nossa atenção em alguns dos Planos de Actividades da IGE como elementos estruturantes da sua acção e como documentos que permitem, numa perspectiva longitudinal, analisar a evolução do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

Antes de mais, diga-se que, devido à instabilidade governativa, os ministros da educação que aprovaram os Planos de Actividades da IGE desde 1999 foram substituídos, no entanto, e não foram eles a apreciar os Relatórios referentes à execução das actividades incluídas nesses mesmos planos. Este facto poderá propiciar várias disfunções no sistema: debilidade de articulação, incoerência das políticas, falta de empenhamento para manter políticas decididas por outrém, inexistência de aprendizagem organizacional sustentada, entre outras.

Pretendemos agora apresentar o levantamento dos aspectos presentes nos Planos de Actividades da Inspeção-Geral da Educação entre os anos de 1999 e 2002 que, de forma directa ou indirecta, digam respeito ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Move-nos o interesse de explicitar todos os aspectos que, do ponto de vista documental, revelam os planos da IGE relativamente ao PAIE, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura, âmbito de implementação e alterações introduzidas no decurso do processo. É também assim que podemos entender melhor o papel do PAIE como elemento fundamental de uma nova postura da IGE perante os estabelecimentos de ensino e os outros profissionais da educação. Com a nossa análise, poder-se-á entender o carácter indissociável entre, por um lado, uma política de maior abertura e de criação de empatia com as escolas por parte da IGE e, por outro, o PAIE.

Mas, antes de avançarmos, terá interesse contextualizarmos estes planos de actividades no quadro da história da inspecção escolar em Portugal. O primeiro Plano de Actividades da inspecção escolar no nosso país, com 24 páginas dactilografadas, data de Dezembro de 1981 e visa definir o conjunto de incumbências e de actividades da Inspeção-Geral de Ensino, estrutura dependente do Ministério da Educação e das Universidades (Portugal. Inspeção-Geral de Ensino, 1981). Nesse documento a Inspeção-Geral de Ensino assume explicitamente o papel de “consciência crítica do funcionamento do sistema de ensino, levando até aos responsáveis técnicos e políticos a imagem que retém da sua configuração funcional em cada momento” (Portugal. Inspeção-Geral de Ensino, 1981: 4). Nessa altura, ainda em regime de instalação e organizada a partir dos serviços inspectivos com origem na Direcção-Geral de Pessoal e nas Direcções-Gerais dos Ensinos Básico, Secundário e do Ensino Particular e Cooperativo, a Inspeção-Geral de Ensino, criada pelo Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, assumia-se também como órgão de “controlo técnico e funcional” com cinco áreas de actividade: i) área de apoio técnico sistemático; ii) área de análises de conjuntura; iii) área de formação interna; iv) área de acção disciplinar; v) área de classificação de pessoal (Portugal. Inspeção-Geral de Ensino, 1981: 4-5).

Plano de Actividades de 1999

O Plano de Actividades de 1999 foi aprovado por despacho de 15 de Março de 1999 do Ministro da Educação. Este documento é fundamental para perceber a estratégia da IGE e a respectiva operacionalização para mudar a sua relação com os profissionais de educação e para alterar a percepção que estes tinham relativamente à acção inspectiva. Esse reposicionamento já havia começado três anos antes através de alguns projectos-piloto (ver Auditorias Pedagógicas, por exemplo) e de novas metodologias de operacionalização, nomeadamente no tocante à constituição e funcionamento das equipas inspectivas, mas é com este documento que se explicita de uma forma muito clara a vontade de iniciar uma nova fase de actuação da IGE.

O Plano de Actividades de 1999 comporta quatro capítulos que fazem um sucinto balanço relativamente ao passado, ligam a IGE a uma nova estratégia de actuação e esboçam a operacionalização dessa abordagem moderna.

No primeiro capítulo — A Inspeção-Geral da Educação: o passado recente, o presente e o futuro — insere-se o papel das inspecções na estrutura alargada da administração e do sistema educativo de cada país e enfatiza-se a integração da IGE num percurso internacional das inspecções de educação mais desenvolvidas, sobretudo a nível europeu.

Depois dessa contextualização, apresenta-se a estratégia preconizada para a evolução da IGE, sempre marcada por uma dualidade entre as características específicas da sociedade e do sistema educativo português e as principais tendências das organizações inspectivas congéneres a nível europeu: “A situação actual [...] justifica uma mudança da Inspeção para — não deixando de ter o papel essencial numa administração ainda centralizada, de organismo que assegura o cumprimento das normas e orientações estabelecidas — passar a ser, à medida que aumenta a desconcentração da administração educativa e a autonomia das escolas, a entidade nacional que assegura o controlo da qualidade do desempenho das escolas e dos serviços educativos, já não numa perspectiva exclusiva de fiscalização, mas numa perspectiva de avaliação do desempenho de organizações e de promoção de práticas de auto-avaliação por essas mesmas organizações” (IGE, 1999: 4).

No segundo capítulo — Uma estratégia para assegurar o futuro — assume-se com clareza a vontade de que a IGE “passe, o mais rapidamente possível, a constituir um factor essencial de melhoria do seu [sistema educativo] funcionamento” (IGE, 1999: 5). Note-se como o discurso revela a assunção da incapacidade da Inspeção, até esse momento, para desempenhar um papel catalisador na qualidade do funcionamento do sistema educativo.

Em seguida, define-se a linha de intervenção que permita atingir o desiderato antes enunciado: “A Inspeção Geral da Educação continuará a desempenhar a sua função de verificação do cumprimento da legalidade e de procedimento disciplinar, mas deve assumir, cada vez mais fortemente, o papel avaliador da qualidade do desempenho do Sistema Educativo, através da avaliação externa e da promoção da auto-avaliação das escolas e dos serviços educativos; Com esta finalidade considera-se que o reforço da intervenção para a avaliação da qualidade assenta muito mais numa acção preventiva e formativa do que na utilização de processos correctivos e punitivos. Por isso, a IGE deve desenvolver conhecimentos e competências que lhe permitam produzir materiais de trabalho e adoptar metodologias de intervenção capazes de suportarem uma actuação cada vez mais especializada, exigente e rigorosa junto das escolas; [...] A actividade essencial da Inspeção-Geral da Educação deve decorrer de forma regular e sistemática no interior das escolas e na prestação de serviços educativos, permitindo, a partir dessa experiência, promover uma reflexão que leve à produção das orientações e dos instrumentos de acção cada vez mais adequados para o apoio da vida das escolas e o suporte das decisões políticas” (IGE, 1999: 5).

Fica muito claro que a nova postura de intervenção da IGE se assume numa concomitância entre o passado e o presente. Isto é, sem renegar o seu papel tradicional de verificação da conformidade normativa e de fiscal do sistema, que sabe continuar a ser necessário, procura evoluir para um papel de agência de avaliação externa e de incentivo à auto-avaliação das organizações sob a sua jurisdição. À semelhança aliás do que se verificava já com as suas congéneres inglesa, escocesa e holandesa, por exemplo.

Depois, é definida uma concepção institucional para a IGE, apresentando-a como “um elemento fundamental de apoio para a decisão política no Sector da Educação, especialmente através do fornecimento da informação devidamente

elaborada, resultante da sua actuação no próprio terreno, fundamentalmente, junto das escolas. Desta forma, a IGE deve evitar isolar-se e, pelo contrário, afirmar-se através do diálogo e da interacção com o exterior” (IGE, 1999: 5-6), e gizado “um processo de renovação organizativa, que elimine, o mais rapidamente possível, os efeitos da excessiva conformidade com os hábitos que decorrem de uma herança do passado, hoje já tornada obsoleta pela nova filosofia e circunstâncias do Sistema. Nesta perspectiva, deve passar a orientar a sua acção por um conceito integrado de avaliação educativa eliminando divisões ultrapassadas e irreais entre o «técnico» e o «pedagógico», por um lado, e o «administrativo» e o «financeiro», por outro. Deve também terminar o isolamento em que se mantém o tratamento do 1º Ciclo do Ensino Básico” (IGE, 1999: 6).

Note-se a ambição dos propósitos enunciados, sobretudo se tivermos em conta toda uma tradição em termos de procedimentos e representações, tanto da Administração como dos agentes inspectivos e dos outros actores do sistema educativo. Pretende-se um afastamento relativamente a uma pesada herança do passado, de séculos, através, nomeadamente, de uma visão holística da intervenção inspectiva. É também de assinalar a vontade de ultrapassar o tradicional e pernicioso isolamento do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta parte é ainda de sublinhar a ênfase posta na necessidade de que o corpo inspectivo possua “uma alta qualificação técnico-científica na perspectiva da inovação e desenvolvimento” (IGE, 1999: 6).

Finalmente, apresenta-se um conjunto de linhas de actuação que permitam operacionalizar no ano de 1999 a estratégia previamente delineada. Dessas linhas de actuação destacaremos, pela sua ligação mais directa com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, as seguintes: “Passar a concentrar-se no trabalho de campo, no interior das escolas, através de intervenções regulares, periódicas e integradas, devidamente planeadas e realizadas por equipas de inspectores; Eliminar as acções da avaliação e de inspecção parcelares e desintegradas, retirando os contributos e mais valias que, apesar de tudo, delas se podem extrair. [...] Passar a estabelecer com os outros organismos também incumbidos de funções avaliativas dentro do Sistema, um processo de permuta de informações com a finalidade de fornecer maior solidez à sua

acção e de fundamentar mais fortemente as suas conclusões (Gabinete de Avaliação Educacional, Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva e Gabinete de Gestão Financeira); [...]” (IGE, 1999: 6-7). Ficam aqui patentes elementos significativos de aprendizagem organizacional, nomeadamente a consciência da necessidade de integração da intervenção inspectiva e a necessidade de acção sinérgica com outras estruturas do sistema.

No terceiro capítulo — Uma organização e um funcionamento para operacionalizar a estratégia — define-se a estrutura organizativa que permitirá pôr em prática de uma forma mais expedita as medidas inovadoras enunciadas. São referidos os três tipos de órgãos previstos na Lei Orgânica da IGE: os de *responsabilidade estratégica* “sediados nos serviços centrais, a quem compete a definição genérica de tipos e metodologias de intervenção, o estudo e produção dos instrumentos de trabalho e a análise dos resultados” [...]; os de *responsabilidade operativa*, “a quem cabe a actuação no terreno” (Delegações Regionais da IGE), e os de *responsabilidade estrutural e de suporte*, “sediados nos serviços centrais, a quem cabe o apoio geral à actividade da IGE” nos domínios jurídico, informático, formação e informação, e administrativo e financeiro (IGE, 1999: 9).

Ainda no terceiro capítulo aparece um quadro intitulado *Matriz Funcional dos Programas e Actividades* onde, entre outras, são elencados os oito programas da IGE — Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior e Formação de Professores, Ensino de Língua e Cultura Portuguesa no Estrangeiro, Modernização, Relações Internacionais e Estado da Educação — e as actividades que consubstanciam o PAIE. Veja-se no Quadro 17 um elenco dessas actividades:

Quadro 17: Actividades da IGE consubstanciadoras do PAIE em 1999/2000

Actividades	Tutela interna	Serviço(s) coordenador(es)	Serviços intervenientes internos	Interlocutores externos
EPE/01 – Avaliação Integrada da Educação Pré-Escolar	SIG	NISE + NIAF	DR – IGE	DEB, DRE, GEF
EBA/01 – Avaliação Integrada do Ensino Básico	SIG	NISE + NITP + NIAF	DR – IGE	DEB, DRE, GEF
ESSE/01 Avaliação Integrada do Ensino Secundário	SIG	NITP + NIAF	DR – IGE	DEB, DRE, GEF
EST/01 Um ano de Avaliação e Inspeção das Escolas	IG	GPDP	Todos os serviços	

Fonte: (IGE, 1999: 12)

Finalmente, neste capítulo, enfatizaremos a sumária caracterização das Delegações Regionais da IGE, pelo facto de elas serem as operacionalizadoras da estratégia urdida para o PAIE e também no sentido de dar uma ideia sobre os seus recursos humanos. Assim, de acordo com o documento em análise, as Delegações Regionais da IGE, dirigidas por um Delegado Regional, equiparado a Subinspector-Geral, tinham um quadro de pessoal de acordo com as informações constantes no Quadro 18:

Quadro 18: Pessoal das Delegações Regionais da IGE em 1999

Delegações Regionais	Inspectores	Professores requisitados para funções inspectivas	Funcionários administrativos
Delegação Regional do Norte (DRN – IGE)	69	21	13
Delegação Regional do Centro (DRC – IGE)	40	20	10
Delegação Regional de Lisboa (DRL – IGE)	34	24	4
Delegação Regional do Alentejo (DRA – IGE)	17	14	5

Fonte: (IGE, 1999: 17).

Foram estes recursos humanos que iniciaram o processo de implementação do PAIE no terreno.

No capítulo IV — Os Programas que dão corpo à estratégia — procede-se a uma caracterização mais detalhada de cada uma das actividades consubstanciadoras dos oito programas da IGE previstos para o ano de 1999.

Plano de Actividades de 2000

Na Introdução do Plano de Actividades de 2000 defende-se a necessidade de esclarecer as funções da IGE relativamente a outros serviços e organismos do Ministério da Educação e a outros serviços de controlo da administração financeira do Estado. A este propósito, referem-se, desde logo, as áreas de intervenção da IGE (controlo, auditoria, avaliação, acção disciplinar, acompanhamento, provedoria e apoio técnico).

De seguida, defende-se um incremento da participação da IGE no debate nacional e internacional sobre o papel da Inspeção no contexto educacional. Pode dizer-se que, desde o consulado de Natércio Afonso à frente dos destinos da IGE, a Inspeção portuguesa foi «colocada no mapa» em foros europeus, nomeadamente ao

nível da SICI⁵⁹. Essa notoriedade foi reforçada com o protagonismo de Maria do Carmo Clímaco e o seu envolvimento em inúmeras actividades de partilha de experiências no domínio inspectivo no âmbito europeu.

A especificidade da acção da IGE conduz a uma reflexão, não só sobre o ensino e os professores, mas igualmente sobre o perfil dos inspectores, os processos de recrutamento e a formação dos mesmos. Dando continuidade ao processo iniciado em 1999, em 2000 afirma-se a necessidade de qualificar tecnicamente os recursos humanos da Inspeção e de melhorar o produto do seu trabalho.

Em “Programas e Actividades” descrevem-se pormenorizadamente as actividades e os programas de inspecção previstos para o ano de 2000. Note-se que este Plano de Actividades difere do de 1999 na medida em que, ao invés de apresentar os tipos de acção/função inspectiva dentro de cada nível de ensino, separa as actividades por tipo de função inspectiva ou de organização interna (ex: controlo e acompanhamento, auditoria, avaliação integrada das escolas, documentação e informação...).

Sendo a questão da Avaliação Integrada das Escolas a que mais nos interessa, centrar-nos-emos sobretudo no Programa III deste plano. Relativamente aos recursos humanos, o PAIE necessitará, para além de outro tipo de colaborações, de uma equipa coordenadora dos Serviços Centrais, de apoio técnico para o sistema de informação (recolha e tratamento de dados) e de interlocutores das Delegações. No que respeita aos recursos materiais, realça-se apenas a edição dos roteiros de Avaliação Integrada. Finalmente, os recursos financeiros terão um total de 611 006 (contos), distribuídos pelos 15 608 dias de trabalho dos inspectores envolvidos, pela edição de 1000 exemplares de roteiros de Inspeção, pela edição de 25 relatórios para 300 unidades de gestão⁶⁰ e, por fim, pelo pagamento aos colaboradores externos (preparação do relatório nacional).

A metodologia para o PAIE prevê nove fases: (1) constituição das equipas inspectivas integradas (cerca de 3 inspectores com formações e perfis diferentes); (2)

⁵⁹ *The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.*

⁶⁰ Note-se que, nessa altura, a IGE enviava a cada unidade de gestão intervencionada esse número de exemplares (25) para serem distribuídos por vários protagonistas, nomeadamente os membros da Assembleia de Escola.

intervenção: avaliação integrada; (3) informação à escola da realização do PAIE; (4) recolha de dados (documentos e entrevistas) de acordo com os Roteiros de Avaliação Integrada; (5) tratamento da informação recolhida; (6) construção dos relatórios (regionais e nacional); (7) revisão dos Roteiros de 1999; (8) selecção das escolas sobre as quais recairá a intervenção no ano lectivo de 2000/2001; (9) tomada de decisões relativamente às intervenções de auditoria e controlo. O Quadro 19 dá uma ideia da distribuição de tempo prevista para cada um dos grandes grupos de actividades do PAIE.

Quadro 19: Cronograma do PAIE previsto para 2000

Acções	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Responsáveis
Realização da acção	////	////	////	////	////	////				////	////		Delegações Regionais
Elaboração de relatórios regionais							////	////	////				Interlocutores Regionais
Elaboração do relatório nacional										////	////	////	Serviços Centrais
Revisão dos roteiros e preparação e início da acção em 2000/2001										////	////	////	Serviços Centrais e Delegações Regionais

Fonte: Portugal, 2000: 46

Plano de Actividades de 2001

Na Apresentação do Plano de Actividades de 2001 afirma-se que o trabalho da Inspecção se processa num contexto de crescente complexidade e exigência, sendo o seu principal desafio “saber encorajar a diversidade, a adequação às situações específicas, a procura de soluções adequadas” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2001c: 7). É reconhecido, porém, que o modo como as equipas de inspectores actuam pode constituir entrave ou incentivo à mudança. Neste contexto, a relação dos inspectores com as escolas deve basear-se num trabalho rigoroso e numa lógica de compromisso e de contrato. Normalmente, esta exigência é incitada pelo escrutínio público, mas a *cultura anti-autoridade* inibe, frequentemente, a melhoria da qualidade das práticas na/da escola e no/do sistema. O Plano de 2001, refere ainda outros desafios para a IGE. Para além de se assumir como um corpo profissional que visa prestar um serviço público, o inspector deverá ter um perfil ético capaz de transmitir solidez e confiança. Perfil esse, por isso, baseado no “rigor, justiça, racionalidade, firmeza,

abertura, modéstia, bom senso, exigência e humanidade” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2001c: 9).

Neste Plano salienta-se ainda o facto de terem sido criadas (em 2000) algumas divisões territoriais⁶¹ para promover uma relação equilibrada entre cada equipa de inspectores e as características da oferta educativa de uma dada área geográfica. Em 2001, pretende-se, então, que o trabalho da IGE evolua no sentido de ser mais profundo, de estar organizacionalmente perto de onde a educação acontece.

No Plano de Actividades de 2001, as Escolas Profissionais são, pela primeira vez, referidas como organizações a serem avaliadas no âmbito do PAIE.

No que respeita aos recursos, estão previstos neste Plano recursos humanos (serviços centrais, interlocutores das delegações, equipas inspectivas das delegações regionais); materiais (manual de apresentação e procedimentos, 7 roteiros da avaliação integrada, base de dados, aplicações informáticas para o armazenamento e tratamento de dados) e financeiros (360 dias de trabalho dos inspectores envolvidos, ou seja, cerca de 12 240 contos). Prevê-se que as despesas referidas resultem num total de 611 006 (contos).

O Quadro 20 permite visualizar a alocação de tempo prevista para a execução do PAIE no ano de 2001.

Quadro 20: Cronograma do PAIE previsto para 2001

Acções	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Responsáveis
Cont. da realização da acção	////	////	////	////	////								Delegações Regionais
Elaboração dos relatórios de escola	////	////	////	////	////	////	////						Delegações Regionais
Tratamento de dados: base de dados									////	////			Serviços Centrais
Inserção de dados	////	////	////	////	////	////	////						Serviços Centrais e colaboradores externos
Divulgação do relatório de 1999/2000			////										Serviços Centrais
Reformulação dos roteiros		////	////	////	////	////							Serviços Centrais
Elaboração do relatório nacional										////	////	////	Serviços Centrais
Preparação e início da intervenção 2001/2002									////	////	////		Serviços Centrais e Delegações Regionais
Avaliação Interna												////	Serviços Centrais

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2001c: 68)

⁶¹ Esta alteração, que já havia sido ensaiada por altura do consulado de Jorge Carvalho Arroteia como Inspector-Geral da Educação, teve novamente vida curta.

Plano de Actividades de 2002

Na Apresentação do Plano de Actividades de 2002 referem-se os objectivos gerais do mesmo, as principais funções da IGE, os desafios que se lhe colocam e algumas das acções a desenvolver. São também abordadas questões relacionadas com as responsabilidades, a prestação de contas e a necessidade de gerir melhor o conjunto alargado de atribuições e de programas através de uma alocação mais criteriosa de recursos em função das prioridades. A propósito, identifica-se a prioridade da “gradual alteração dos métodos” tanto nos domínios de intervenção tradicionais quanto naqueles que consubstanciam a nova postura e novas atribuições da IGE — auditoria, avaliação, apoio técnico e acompanhamento (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 5). Como sabemos hoje, este novo posicionamento quase não ultrapassou a fase embrionária.

Ainda na Apresentação do Plano, verifica-se alguma preocupação com o equilíbrio e o controlo da intervenção inspectiva. A este propósito, defende-se a necessidade de “medir” o peso que cada programa e actividade têm no trabalho da IGE, reconhecendo o DUI (Dia Útil de trabalho Inspectivo) como o indicador mais significativo. “O DUI contempla os valores salariais considerados no orçamento da IGE e, no caso dos inspectores afectos às Delegações Regionais, integra ainda o valor de ajudas de custo e transportes” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 8). Este Plano pretende que cerca de 30% da actividade dos inspectores seja ocupada pelos Programas II (Auditoria) e III (Avaliação das Escolas).

Refere-se ainda neste documento que a amostra para as actividades da IGE é definida previamente e deve ser representativa do universo. Porém, a instabilidade da rede pública dificulta a tarefa de selecção de amostras sucessivas e complementares para 8 anos (mínimo exigido para que as avaliações integradas abranjam todas as escolas).

O Programa III deste Plano (avaliação das escolas) desenvolve-se em duas actividades. A avaliação integrada dos jardins de infância e das escolas dos ensino Básico e Secundário e o serviço de informação sobre a avaliação de escolas. Neste Plano destaca-se que a avaliação “procura efeitos formativos sobre os actores, isto é, não se limita a uma recolha e tratamento de dados”. Para além disso, “assenta num protocolo

entre avaliadores e avaliados” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 73), pretendendo-se que a reflexão destes conduza à acção. Reitera-se, portanto, a importância que a postura da IGE e o PAIE têm ao nível da indução de boas práticas.

É no Plano de Actividades de 2002 que se acrescenta à avaliação integrada a intervenção sequencial. Esta última implica a elaboração de um instrumento de trabalho e de um plano de intervenção; o estabelecimento dos critérios de selecção das escolas a intervencionar; a constituição de equipas (dois inspectores); a análise de relatórios por equipa; a comunicação da intervenção às escolas; a análise conjunta do plano de acção e a elaboração de um relatório por unidade de gestão.

Relativamente aos recursos humanos, o PAIE de 2002 conta com um coordenador, uma equipa de trabalho dos serviços centrais, interlocutores das Delegações Regionais, colaboração do gabinete de informática da IGE e colaboração de consultores externos. Finalmente, os recursos financeiros correspondem a um total de €3.423.573 (aquisição de bens e serviços e despesas com pessoal).

O Quadro 21 apresenta o cronograma do PAIE previsto para 2002 e o Quadro 22 apresenta o cronograma das Intervenções Sequenciais.

Quadro 21: Cronograma do Programa de Avaliação Integrada previsto para 2002

	2001	2002												2003	
Acções	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Responsáveis
Continuação da realização das acções		////	////	////	////	////									Delegações Regionais
Elaboração dos relatórios de escola		////	////	////	////	////	////	////							
Tratamento de dados: base de dados SPSS (2001/02)										////	////	////			Serviços Centrais
Tratamento dos dados: resultado da avaliação dos alunos											////	////			Serviços Centrais e colaboradores externos
Elaboração do relatório nacional	////	////	////										////	////	Serviços Centrais
Divulgação do relatório nacional				////											
Preparação e início da intervenção 2002/2003											////	////			Serviços Centrais e Delegações Regionais

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 79)

Quadro 22: Cronograma das Intervenções Sequenciais previstas para 2002

		2001	2002											2003	
Acções	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Responsáveis
Elaboração do roteiro		////	////												Serviços Centrais e Delegações Regionais
Análise dos relatórios de escola e construção do plano de intervenção			////	////											
Comunicação às escolas e realização das acções			////	////											Delegações Regionais
Intervenção nas escolas					////	////	////								
Elaboração do relatório nacional												////	////		Serviços Centrais

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 79)

Para a actividade do Serviço de Informação sobre a Avaliação das Escolas, definem-se os seguintes objectivos: “rentabilizar os recursos de informação disponíveis, garantindo a sua acessibilidade às escolas que pretendam desenvolver actividades de auto-regulação; produzir e divulgar informação de referência sobre dimensões do desempenho não contempladas no PAIE” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 81). Neste contexto, espera-se o alargamento da base de dados de desempenho de escolas e a disponibilização de informação.

Esta actividade tem como metodologia principal colocar no sítio da IGE na internet uma página que contenha: os instrumentos de suporte às avaliações integradas; uma aplicação informática para levantamento de dados de resultados de alunos; informação anual de referência trabalhada na IGE sobre os resultados de alunos; outra informação relevante para a avaliação/comparação de escolas e uso autónomo e, finalmente, um serviço de atendimento electrónico para resposta a solicitações das escolas (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 81).

Como recursos humanos, serão necessários: um coordenador e uma equipa de trabalho dos Serviços Centrais, contando com 80 DUI. Quanto aos recursos financeiros, prevê-se um total de custos de € 15.054 (despesas com o pessoal). Esta actividade conta ainda com aplicações informáticas para tratamento de informação e textos de suporte às actividades de auto-avaliação, nomeadamente, questionários e análise de dados (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 82).

O PAIE é o segundo Programa que absorve mais recursos da IGE, logo a seguir ao programa IV (intervenção inspectiva, acção disciplinar e provedoria); 23,82% dos DUI e 22,89% dos custos globais. É na Direcção Regional de Educação do Norte que o PAIE atinge custos mais elevados: DUI= €56.546 e custos = € 1.395.591.79 (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002c: 178-179).

2. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas: antecedentes

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas foi gerado tomando em consideração, entre outros aspectos, as características, a aplicação e os resultados de outros programas do Ministério da Educação ou da IGE. Segundo a própria Inspeção-Geral da Educação, o trabalho desenvolvido com o PAIE e os objectivos que com ele se perseguem devem ser enquadrados “na sequência de trabalhos anteriores realizados pela IGE, no campo das auditorias e das avaliações de desempenho” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 15). Podemos dizer que esses programas ajudaram à conceptualização e implementação do PAIE. Para além disso, foram preparando os inspectores e os professores para outras formas de abordagem que ultrapassavam aquilo que tradicionalmente faziam até então. Por último, foram fomentando nos estabelecimentos de ensino por eles intervencionados um espírito mais aberto relativamente às temáticas da qualidade e da melhoria. Entre esses programas ou projectos, aqueles que eventualmente deram um contributo mais decisivo foram o SIQE, o Observatório da Qualidade da Escola, as Auditorias Pedagógicas (Projecto 1.01, Projecto 2.01, Projecto 3.01, Projecto 3.06, Projecto 1.03, Projecto 2.03, Projecto 3.03 e Projecto 3.04), as Auditorias Administrativas e Financeiras (Projecto 3.08) e o Projecto de Avaliação das Escolas Secundárias (Projecto 3.13).

SIQE – Incentivos à Qualidade

O SIQE, Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação foi um programa coordenado e gerido pelo Instituto de Inovação Educacional (Decreto-Lei nº 142/93, de 26 de Abril e Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Junho) do Ministério da Educação de Portugal. Segundo Azevedo (1994: 185-187), mentor deste programa, os seus objectivos fundamentais eram a galvanização dos profissionais da educação e dos projectos mais válidos de renovação e modernização das organizações escolares através de financiamentos que lhes permitissem vingar num panorama onde era típica a inexistência de reconhecimento e de estímulo para com os que se destacavam pela dedicação e pela criatividade. Numa lógica de indução, promoção e organização da

qualidade dos estabelecimentos de ensino (Azevedo, 1994: 181), este programa constava de várias medidas que podem consultar-se no Quadro 23:

Quadro 23: Medidas do programa SIQE

Medida 1	Organização de encontros e seminários locais e sub-regionais para troca de experiências e aprofundamento de questões pedagógicas e didácticas.
Medida 2	Concurso Nacional de Projectos de Inovação Educacional centrados nas escolas "Inovar Educando, Educar Inovando".
Medida 3	Bolsas de curta duração para professores e educadores ou para equipas docentes no país e na Europa.
Medida 4	Realização de feiras sub-regionais e apresentação de materiais pedagógicos e de projectos educativos.
Medida 5	Desenvolvimento de Projectos Educativos e Pedagógicos das Escolas em áreas prioritárias.
Medida 6	Concurso Nacional de Projectos "A Escola é para Todos".
Medida 7	Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo.
Medida 7.1	Edição de brochuras e cadernos de (in)formação.
Medida 7.2	Apoio à edição de publicações pedagógicas.
Medida 7.3	Apoio à edição de materiais didácticos e projectos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.
Medida 8	Apoio a actividades realizadas por Associações Profissionais de Professores.
Medida 9	Fundo de Apoio à Comunidade Educativa (FACE).
Medida 9.1	Apoio a publicações.
Medida 9.2	Apoio a missões ou estadas em Portugal de investigadores e consultores no estrangeiro.
Medida 9.3	Apoio a estadas de curta duração de investigadores portugueses no estrangeiro.
Medida 9.4	Apoio a Sociedades Científicas e Culturais que desenvolvam a sua actividade na área da educação.
Medida 9.5	Apoio a actividades de investigação educacional e à valorização de experiências de inovação.

Fonte: (Azevedo, 1994: 185-186).

Em 1995, durante o consulado da Ministra Manuela Ferreira Leite, foi publicado o Despacho nº 23/ME/95 (Portugal - Ministério da Educação, 1995), de 15 de Março (com efeitos retroactivos a partir de 1 de Janeiro do mesmo ano) em cujo anexo é apresentado o *Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Este documento define sumariamente o SIQE como “um conjunto articulado de medidas de apoio à inovação educacional que contribua para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” e preconiza a prossecução dos seguintes objectivos: “a) reconhecer as iniciativas pedagógicas das escolas; b) apoiar as iniciativas pedagógicas das escolas; c) fomentar a criatividade e a inovação de pessoas e organizações; d) estimular a produção e a difusão de conhecimento e de materiais relevantes para a acção educativa; possibilitar a emergência de redes de comunicação e a partilha de projectos e experiências; e) apoiar as escolas mais carenciadas de recursos”. Procedeu-se neste Despacho a uma aglutinação das 17 medidas originais do SIQE em apenas 4, a saber: “Medida 1 – desenvolvimento de projectos de inovação educacional nas escolas; Medida 2 – desenvolvimento de estudos e de projectos de investigação ou

investigação-acção no domínio da educação; Medida 3 – organização de actividades de intercâmbio, entre as escolas, de projectos de inovação ou investigação; Medida 4 – edição de produtos de projectos de inovação ou de investigação”. O SIQE terá portanto funcionado, nas escolas que nele participaram, como um estímulo para a inovação e a proactividade dos profissionais de educação.

Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola consistiu num projecto inserido no Programa Educação Para Todos⁶² (PEPT) do Ministério da Educação. Segundo Azevedo (2005: 36), este Observatório “recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas”.

Basicamente, consistia num mecanismo de avaliação baseado num modelo de indicadores de desempenho das escolas. Desenvolveu-se desde 1993 e em 1996 havia cerca de 230 escolas de todos os níveis ou ciclos de ensino a utilizar este dispositivo sob os auspícios do Ministério da Educação. Às escolas convidadas a integrar este projecto era apresentado o modelo de indicadores e era-lhes pedido que os classificassem em função da importância que lhes atribuíam para se avaliarem (Abrantes e Santos, 1996: 24). Este projecto tinha como objectivos: a) apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas; b) estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação; c) tornar a informação útil; d) aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores; e) desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (Azevedo, 2005: 37)

Auditorias Pedagógicas

O primeiro registo documentado que encontramos sobre as auditorias pedagógicas refere-se a intervenções ocorridas durante o ano lectivo de 1996/97 e consiste num relatório-síntese a partir dos relatórios das auditorias pedagógicas

⁶² Programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico.

desenvolvidas pela IGE “em cerca de 320 Jardins de Infância, 929 escolas do 1º ciclo do ensino básico e 205 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1998a: IV). Com estas intervenções pretendia-se, “designadamente, verificar o funcionamento pedagógico dos estabelecimentos da educação pré-escolar nas diferentes modalidades; a organização e funcionamento pedagógico das escolas do 1º ciclo do ensino básico; a organização e gestão pedagógica das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e, por último, a organização escolar — semanários/horários de alunos e de professores e constituição de turmas nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1998a: IV). O enfoque destas intervenções inspectivas desenvolve-se no âmbito da verificação do cumprimento dos normativos visando, indirectamente, a melhoria do desempenho das escolas intervencionadas.

Embora as auditorias pedagógicas já fizessem parte da acção da IGE, foi a partir de 1997 que estas assumiram um papel mais relevante e estratégico na agenda inspectiva. O Inspector-Geral em funções na altura, Natércio Afonso, na Nota de Apresentação ao Projecto de Auditoria Pedagógica (Clímaco, 1997: 3), considera que este constitui um elemento central do “desenvolvimento de dispositivos de avaliação do desempenho das organizações escolares, numa perspectiva que contemple a diversidade dos contextos, dos problemas e das soluções encontradas em cada escola”. Acrescentando ainda que “tais dispositivos, para além de alimentarem um observatório permanente do desempenho das escolas e o consequente diagnóstico da qualidade do serviço de educação que está a ser prestado pelo sistema, são concebidos para desenvolverem nas escolas uma cultura de auto-avaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre as consequências das políticas educativas definidas a nível central ou local”.

Noutra publicação, a IGE perspectivava as Auditorias Pedagógicas (Projecto 1.03, Projecto 2.03, Projecto 3.03 e Projecto 3.04) como “um dos mais importantes vectores da Inspeção-Geral da Educação, ao materializar uma das respostas à missão de controlo e apoio ao desenvolvimento da qualidade educativa que lhe foi confiada” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2000b: 1).

As auditorias pedagógicas levadas a cabo neste período pela IGE inserem-se no quadro de um reposicionamento da filosofia de intervenção inspectiva e das respectivas modalidades. Essa nova abordagem pauta-se por quatro princípios fundamentais que podem consultar-se no Quadro 24:

Quadro 24: Princípios orientadores da intervenção inspectiva

Intervenção selectiva	A IGE não pode pretender controlar e apoiar todos os aspectos do desempenho escolar. Não haveria sequer vantagem nessa actividade extensiva. Pretende-se <i>privilegiar modalidades de intervenção</i> cujos efeitos contribuam para melhorar a prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos. Este princípio justifica que se tenha optado por intervenções de tipo auditoria, pelas suas características de <i>avaliação diagnóstica externa</i> e simultaneamente de <i>avaliação sumativa externa</i> .
Intervenção estratégica	Ao orientar-se por critérios de intervenção selectiva, a IGE procurou identificar áreas estratégicas de intervenção que, no contexto das políticas de descentralização e de reforço da autonomia das escolas, representam <i>áreas-chave dessa autonomia</i> e, ao mesmo tempo, áreas-chave da responsabilidade do Estado. Este princípio justifica a selecção de quatro dimensões do funcionamento das escolas que estão associadas não só à qualidade da gestão e da prestação do serviço educativo, bem como aos resultados educacionais — académicos e não académicos. Essas dimensões estratégicas são: planeamento educativo, organização escolar, projecto curricular e contextos educativos internos.
Finalidade intencional	Este princípio justifica a decisão de não querer saber tudo o que pode ter interesse sobre o desempenho da escola em cada uma das dimensões ou em determinados campos específicos, mas de querer saber o que é relevante no quadro de <i>uma estratégia de apoio à melhoria progressiva do serviço educativo</i> . A selecção da informação obedece, assim, a dois critérios: clarificar qual a finalidade com que se recolhe a informação específica, isto é, tornar claro o que se pretende saber com aquilo que se pede, evitando redundância e pormenores ou preciosismos, que dão trabalho, ocupando tempo e não acrescentando nada de relevante ao nosso conhecimento.
Convergência de interesses	Os processos de auditoria ganham valor de dinâmica pedagógica se se <i>articulem com a avaliação interna</i> das escolas e os seus projectos de reestruturação. Esta articulação garante a convergência de interesses e assegura o controlo e a dinamização do sistema e das suas instituições. Este princípio justifica que a auditoria se desenvolva em dois momentos: i) a recolha de informação de escola, que seja significativa na descrição das suas características e da sua gestão; ii) a visita da escola auditada, por um ou mais inspectores, para observação local do seu funcionamento, interacção com os respectivos responsáveis e identificação dos pontos fortes que caracterizam a instituição, ou dos menos fortes e dos estrangulamentos que lhe estão na origem. Este princípio justifica ainda a partilha de responsabilidades neste processo: i) cabe à escola a recolha da informação que constitui uma primeira fase do seu diagnóstico enquanto instituição escolar, e a sua apresentação enquanto tal; ii) cabe ao inspector apoiar e validar essa informação que a escola recolheu a partir dos seus registos; iii) cabe ao(s) inspector(es) observar, compreender e questionar a escola para lhe poder devolver um parecer fundamentado em conhecimento sobre o seu desempenho nas quatro dimensões seleccionadas.

Fonte: (Clímaco, 1997: 13-15)

É de assinalar que estes princípios são comuns ao PAIE. Muitas das passagens, repetem-se *ipsis verbis* nos princípios orientadores da intervenção constantes nas publicações referentes ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas. O que aqui se fez passou fundamentalmente por adaptar o discurso a um programa com características de avaliação e não de auditoria. Para além disso, no PAIE foi acrescentado a estes quatro princípios o *princípio da intervenção integrada*. Estes aspectos demonstram bem as características tirocinantes das Auditorias Pedagógicas relativamente ao PAIE. Para além disso, revelam também a criação de sinergias e de aprendizagem organizacional no seio da IGE.

Este reposicionamento da abordagem inspectiva implica alterações ao nível do modo de agir dos inspectores junto dos profissionais de educação e exige também que as escolas participem mais no processo. Nessa linha, defende-se que a intervenção inspectiva na área pedagógica seja “menos «inspectiva» e mais «explicativa» e «avaliativa»” (Clímaco, 1997: 15). Defende-se também que as escolas a auditar sejam “previamente informadas de que integram a amostra de escolas e pede-se-lhes que sejam elementos activos em todo o processo” (Clímaco, 1997: 15). A informação prévia e o posicionamento mais activo das escolas consubstanciam-se nos factos de estas: i) fornecerem a informação para o primeiro diagnóstico de escola; ii) elaborarem a sua apresentação em função de uma auto-avaliação, mesmo de expressão rudimentar na fase inicial; iii) conhecerem os instrumentos de trabalho e a metodologia em que assenta a auditoria; iv) discutirem os resultados da auditoria, nomeadamente o relatório escrito; v) divulgarem os resultados da auditoria (Clímaco, 1997: 15).

Numa perspectiva que marca o aprofundamento do contributo da investigação em ciências sociais para o enquadramento do trabalho inspectivo, este projecto de auditorias pedagógicas vai beber inspiração à investigação no domínio das *escolas eficazes* e dos factores potencialmente propiciadores de bons resultados académicos e não académicos. (Clímaco, 1997: 26-30). É o início de uma nova era para a Inspecção que durante demasiado tempo se manteve pouco aberta a incorporar os contributos da investigação em ciências sociais.

A abordagem inspectiva nas auditorias pedagógicas pode revestir diferentes formatos em função das características e nível de complexidade dos estabelecimentos de ensino objecto de intervenção. Os inspectores usam uma análise global no caso de se tratar de um Jardim de Infância (Projecto 1.03) ou Escola do 1º Ciclo (Projecto 2.03) e organizam duas auditorias distintas no caso de ser uma Escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico ou uma Escola Secundária (Projecto 3.03 e Projecto 3.04) (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2000b: 1). Em relatório interno reservado⁶³, a propósito das auditorias pedagógicas, os inspectores responsáveis fazem uma recomendação à

⁶³ Este relatório constitui um exemplo ilustrativo do tipo de trabalho desenvolvido pelos inspectores no decurso das Auditorias Pedagógicas. No caso vertente, descreve-se a intervenção inspectiva ocorrida em 19 estabelecimentos de ensino do Concelho de Almeirim durante o ano lectivo de 1997/98 (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2000b).

IGE no sentido de “dotar os instrumentos usados nas Auditorias dos diversos Níveis e Ciclos de Educação e Ensino de estruturas idênticas sem deixar de contemplar as suas especificidades” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2000b: 46). Esta recomendação deveu-se, eventualmente, ao facto de os inspectores no terreno terem sentido dificuldades de compatibilidade na análise das situações nos diferentes estabelecimentos de ensino devido às diferentes estruturas dos guiões. Essas diferenças dificultariam igualmente a redacção dos relatórios. A aprendizagem decorrente de experiências como esta beneficiou a arquitectura e a operacionalização do PAIE.

Num outro relatório interno reservado, desta feita na área geográfica da Delegação Regional do Norte da IGE, dá-se conta das auditorias pedagógicas desenvolvidas entre Janeiro e Julho de 1999 em todos os estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação no Concelho de Paços de Ferreira, correspondendo a um universo de 19 Jardins de Infância, 33 Escolas do 1º Ciclo, 4 Escolas dos 2º e 3º Ciclos e uma Escola do Ensino Secundário (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 1999: 2). Esta auditoria pedagógica específica, designada por *Projecto, Organização e Contextos Educativos*, para a Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico, e *Projecto Curricular e Contextos Educativos*, para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, envolveu 21 inspectores, em equipas de dois elementos⁶⁴ que usaram a observação directa, a entrevista e a análise documental como forma de atingir os seguintes objectivos: i) “verificar a organização, a gestão e o funcionamento pedagógico dos estabelecimentos de educação pré-escolar, tendo em conta, nomeadamente, as recentes orientações curriculares; ii) contribuir para a construção da autonomia das escolas; iii) avaliar o planeamento educativo, a gestão curricular e o contexto educativo em cada escola; iv) identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas, induzindo, ao mesmo tempo, práticas sistemáticas de auto-avaliação” (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 1999: 2).

No decurso das auditorias pedagógicas, os inspectores focalizavam a sua atenção nas seguintes dimensões dos estabelecimentos de ensino: i) projecto educativo; ii) organização escolar; iii) projecto curricular; iv) contextos educativos internos. A cada uma destas dimensões correspondiam categorias de itens a observar, mas

⁶⁴ Excepção feita aos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar onde o trabalho foi assegurado apenas por um inspector.

preconizava-se uma abordagem contextualizada que tivesse em conta o que inspectores e professores envolvidos considerassem mais pertinente (Clímaco, 1997: 31). O processo desenvolvia-se em dois momentos: i) recolha de informação do estabelecimento de ensino significativa na descrição das suas características e da sua gestão; ii) visita do estabelecimento de ensino auditado, por um ou mais inspectores, para a observação local do seu funcionamento e identificação dos pontos fortes que a caracterizam, ou dos seus pontos menos fortes e dos estrangulamentos que lhe estão na origem (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 1997a, 1997b; 1997c: iii). A informação recolhida ao longo de todo o processo da auditoria era canalizada para um *Observatório Permanente das Organizações Escolares* que permitisse “construir uma base de dados do funcionamento das escolas e produzir anualmente um conjunto de indicadores de desempenho com valor diagnóstico” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 1997c: IV) que viessem a permitir “produzir referenciais para a formulação de juízos de valor, em cada escola, ou sobre o próprio sistema” (Clímaco, 1997: 33).

Os procedimentos dos inspectores nestas auditorias constituem-se claramente como o embrião dos procedimentos do PAIE. De acordo com a IGE (Clímaco, 1997: 33-34), na primeira fase, de recolha de informação caracterizadora do estabelecimento de ensino, o inspector responsável apresentava à escola o projecto, nomeadamente, “a sua finalidade, o faseamento, os detalhes dos procedimentos, os instrumentos e a repartição das tarefas e seus significados”. Para além disso, o inspector, dava também a conhecer à escola a informação que se esperava ela viesse a recolher para se caracterizar. Tal tarefa era facilitada à escola por via dos Cadernos II entregues pela IGE e onde eram identificadas todas as informações pretendidas (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 1997a, 1997b, 1997c). Segundo Pereira, Conceição e Escardua (1999: 281), estes Cadernos II permitiram às escolas sistematizar “muita informação já existente, mas avulsa” e proporcionaram-lhes “a consciencialização da necessidade da prática dessa mesma sistematização”. Estas autoras consideram também que todo o processo de auditoria pedagógica desenvolvido e, particularmente, a prática exigida pelos Cadernos II terão funcionado como factores de “indução à auto-avaliação das escolas” (Pereira *et al.*, 1999: 281).

A IGE dava quinze dias às escolas para recolherem a informação pretendida, preencherem os respectivos Cadernos II e devolverem esses documentos aos inspectores responsáveis. Estes, no decurso da segunda fase de intervenção, teriam como uma das suas missões a validação dos dados e da informação fornecida pelas escolas. No início da segunda fase, um elemento da Direcção da escola apresentava a instituição ao inspector ou à equipa de inspectores (Clímaco, 1997: 34). Depois de terem sido consensualizados alguns aspectos da intervenção e de o inspector ou inspectores terem confirmado os níveis de concordância entre a IGE e a Direcção da escola sobre os aspectos considerados mais pertinentes na intervenção, desenvolvia-se a auditoria propriamente dita.

Um dos aspectos que mais chamou a nossa atenção na leitura dos documentos de justificação deste Projecto de Auditoria Pedagógica foi a postura de humildade assumida institucionalmente pela IGE em frases como, por exemplo, “se, [...] porventura acontecer que tudo [as auditorias pedagógicas] corra menos bem, «o caminho faz-se caminhando» e só se avança se aprendermos com os nossos próprios erros” (Clímaco, 1997: 37). Este tipo de discurso, longe do autismo típico de organizações incumbidas da verificação da conformidade normativa, revela um posicionamento característico das Ciências Sociais na relativização do saber e na consciência da transitoriedade das descobertas.

Auditorias Administrativas e Financeiras (Projecto 3.08)

O Projecto de Auditorias Administrativas e Financeiras 3.08 foi desenvolvido entre os anos lectivos de 1993/94 e 1998/1999 e insere-se no âmbito das acções de controlo da actividade de gestão administrativa e financeira dos estabelecimentos do ensino básico e secundário levadas a cabo através do Núcleo de Inspeção Administrativa e Financeira (NIAF) da Inspeção-Geral da Educação. As metodologias usadas pelos inspectores neste projecto correspondem às da auditoria e o objectivo essencial do projecto “é a verificação do funcionamento daquelas escolas na vertente administrativa e financeira, dando especial atenção ao cumprimento dos normativos” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1998b: 9). Estamos, portanto, essencialmente na presença de uma actividade de verificação da conformidade normativa, de forma

clara na tradição da actividade inspectiva. Para a execução deste projecto utilizava-se um guião e consideravam-se os passos constantes no Quadro 25:

Quadro 25: Passos para execução do Projecto 3.08

Auditorias administrativas e financeiras, tendo por base uma lista de procedimentos, elaborada por áreas de intervenção e utilizando técnicas de: observação, análise documental, questionário, comparação, verificação de documentos e operações e entrevista a responsáveis e funcionários.
No final de cada intervenção é elaborado um relatório da acção, por parte do inspector, no qual, para além da descrição dos resultados da análise efectuada, existe um capítulo de conclusões, onde se expressam os aspectos mais relevantes observados, um outro capítulo de recomendações dirigidas à própria escola, e ainda um outro de propostas, sempre que tal se considere necessário.
Tendo em vista consubstanciar o papel da IGE, no que se refere à contribuição para a melhoria da qualidade do Sistema Educativo, é enviado à entidade auditada o relatório final da acção com as recomendações sugeridas, para que esta possa pronunciar-se sendo a sua opinião considerada.
Em futuras intervenções é confirmada a adopção das recomendações anteriormente efectuadas.
Nas situações em que é necessário dar continuidade ao trabalho inspectivo através de um outro tipo de intervenção são efectuadas propostas para decisão superior.

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1998b: 10-11)

Estes passos apontam de para um conjunto de semelhanças fortes ao nível da metodologia utilizada por este projecto e pelo PAIE, nomeadamente os dispositivos de recolha de informação, o formato do relatório, a noção de *follow-up* e a vertente formativa para as escolas, no sentido de tentar diagnosticar situações de incumprimento numa fase em que não correspondam a ilícitos disciplinares.

O guião de operacionalização do programa inclui as categorias constantes no Quadro 26.

Quadro 26: Categorias do guião relativo ao Projecto 3.08

1.	Conselho Directivo/ Comissão Instaladora
2.	Divulgação da Informação
3.	Plano de Actividades e Regulamento Interno
4.	Conselho Administrativo
5.	Serviços Administrativos
6.	Economato
7.	Serviços de Acção Social Escolar
8.	Pessoal Operário e Auxiliar

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1998b).

Projecto de Avaliação das Escolas Secundárias (3.13)

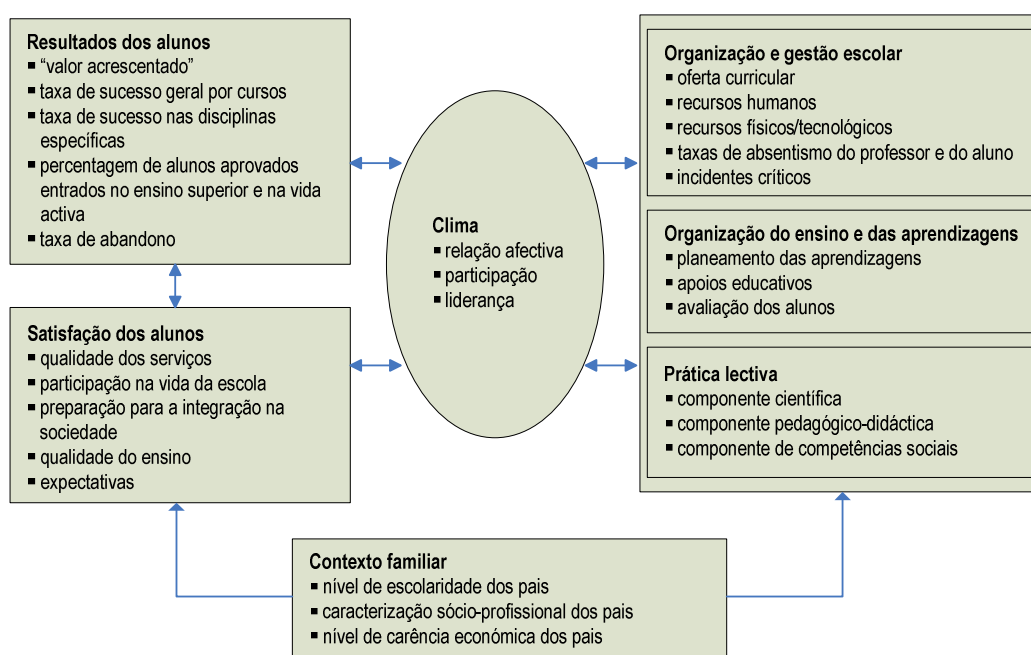
O *Projecto de Avaliação das Escolas Secundárias* (Projecto 3.13)⁶⁵ foi desenvolvido em dezanove escolas secundárias convidadas pela IGE, como experiência piloto, entre

⁶⁵ Para uma consulta sobre este projecto, veja-se Fernandes, Cristóvão e Figueiredo (1999)

Fevereiro de 1998, com o planeamento e a preparação dos instrumentos de apoio da acção, e Maio/Abril de 1999, com o desenvolvimento da acção no terreno (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 7).

De acordo com o relatório nacional deste projecto (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 7), as suas finalidades passavam por i) “conhecer e avaliar o desempenho escolar no ensino secundário”; ii) contribuir para uma cultura de avaliação na escola que venha a abranger a avaliação externa e a auto-avaliação”. Quanto ao objectivo geral, correspondia a “desenvolver uma metodologia de avaliação de escolas secundárias centrada nos resultados académicos e no grau de satisfação dos alunos e ainda nalguns aspectos do funcionamento da escola com eles relacionados” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 7). Finalmente, os objectivos específicos eram: i) “conhecer o desempenho das escolas em termos de «valor acrescentado»”; ii) “conhecer o nível de satisfação dos alunos com a organização e os serviços prestados pela escola”; iii) “identificar factores que podem estar associados ao «valor acrescentado»”; iv) “apreciar a organização do ensino e das aprendizagens”; v) “observar as práticas lectivas”; vi) “apreciar o clima de escola como infra-estrutura educativa” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 7). Como se pode constatar, são bem visíveis as semelhanças entre muitas das características deste projecto e características do PAIE, nomeadamente a aplicação dos cálculos relativos ao valor acrescentado e a observação focalizada da prática lectiva. Um outro bom exemplo disso é o modelo conceptual do projecto patente na Figura 39.

Figura 39: Modelo conceptual do Projecto de Avaliação das Escolas Secundárias



Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 9)

No desenvolvimento deste projecto por um total de 29 inspectores (equipas nucleares de dois inspectores acompanhados de um a quatro inspectores, conforme as disciplinas a observar em cada escola) das Delegações Regionais da IGE no Norte, Centro, Lisboa e Alentejo, foi utilizado um *Caderno de Escola* patenteando o respectivo esquema conceptual, os objectivos, a metodologia de intervenção e a informação de enquadramento. Para além disso, utilizou-se também um *Caderno do Inspector* como guião de apoio do trabalho da equipa inspectiva. Segundo a IGE (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 11), esse guião era constituído por 33 itens de observação do desempenho da escola relativamente aos quais os inspectores fizeram uma apreciação numa escala de quatro níveis: i) concordo totalmente; ii) concordo de modo geral; iii) concordo em parte; iv) discordo. Depois dessa apreciação, aplicava-se em cada sub-área de observação uma escala dupla, qualitativa e quantitativa, igualmente de quatro níveis: i) Muito Bom – predominância de uma grande correcção em todos os itens observados (4); ii) Bom – existência de mais aspectos onde se pode observar grande correcção do que pontos fracos (3); iii) Satisfatório – existência de alguns aspectos importantes onde se podem observar incorrecções (2); iv) Deficiente – predominância de grandes incorrecções no conjunto dos itens observados (1). Também aqui, as semelhanças com o PAIE são importantes.

Um aspecto potencialmente muito positivo deste projecto foi a aplicação pelas escolas envolvidas de um questionário aos alunos do 12º ano, preparado pela IGE, no sentido de aquilatar sobre o respectivo grau de satisfação relativamente “à escola como espaço social e como lugar de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 11). Os serviços centrais da IGE enviaram às escolas uma aplicação informática para estas tratarem os questionários devolvidos por mais de 85% do total de 3606 alunos. Desta forma, tornou-se possível um *input* muito mais significativo das representações dos principais *stakeholders* do processo educativo — os alunos. Note-se que a reduzida auscultação das opiniões e representações dos alunos constitui-se, a nosso ver, como uma das fragilidades do PAIE.

Um outro aspecto positivo, e neste caso potencialmente indutor de auto-avaliação, foi o facto de, no início do projecto, ter sido solicitado às escolas “que constituíssem uma equipa interna de avaliação, para servir de interlocutora privilegiada da equipa inspectiva” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 1999a: 14). Infelizmente, por motivos que desconhecemos, este procedimento não foi seguido na aplicação do PAIE.

Por último, referiremos que chegou a ser perspectivada “a contratação de especialistas de instituições do Superior para realizarem a observação de aulas” (Fernandes *et al.*, 1999: 172). Lamentavelmente, não chegou a concretizar-se esta oportunidade para criar um interface entre as instituições do ensino superior e a Inspeção ao nível da observação da prática lectiva nas suas vertentes científica, didáctica e pedagógica. O que, tendo em conta o elevado número de aulas observadas (Quadro 27) e os potenciais efeitos nefastos em alguns dos professores observados, deveria ter sido objecto de uma preparação e um acompanhamento mais atentos.

Quadro 27: Número de aulas observadas pelos inspectores no âmbito do PAIE

Ano lectivo	1999-2000	2000-2001	2001-2002	Total
1º ciclo	149	231	742	1122
2º, 3º ciclo	1780	1800	2620	6200
Sec.	460	1020	1260	2740
			Total	10062

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2005: III)

2.1. O perfil inspectivo do especialista/generalista

Durante os anos de 1999 a 2001, viveu-se na IGE aquilo que poderíamos designar por *fase do especialista/generalista*. Nesse período, a IGE tentou transformar os seus inspectores no terreno em profissionais que, independentemente da sua área de especialidade científica e da sua experiência profissional, pudessem mobilizar as suas competências e o seu empenhamento para o funcionamento das equipas encarregues de proceder às intervenções inspectivas, nomeadamente à aplicação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Na prática, um inspector originário da Educação de Infância, em termos de formação académica inicial e de experiência profissional, podia ir observar a prática lectiva de um professor de Matemática do Ensino Secundário, e vice-versa. Na prática, estes inspectores eram, por via de regra, acompanhados por colegas oriundos desse nível de ensino. Em anexo ao *Plano de Actividades* de 2000, é referido que “o inspector, a partir da formação de base diversificada que possui, anterior ao início de funções de Inspeção, é um generalista com competências especializadas em Inspeção da Educação, no sentido da capacidade de controlo e avaliação dos aspectos pedagógicos, administrativos, jurídicos e financeiros das organizações e dos serviços educativos” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2000a: 122-123).

A propósito desta temática, Drucker (1993: 56) considera que, embora por vezes se exagere na especialização, a resposta não está em “dar uma «instrução liberal» aos especialistas para os tornar «generalistas» [...] pois já se concluiu que isso não funciona”. O mesmo autor acrescenta que “os especialistas só são eficazes quando actuam como tal, e os trabalhadores do saber têm de o ser, não devem desejar nada mais do que atingir um alto grau ou especialização” (Drucker, 1993: 56). Aliás, o pensamento de Drucker relativamente às vantagens da especialização estende-se às próprias organizações quando ele considera que “as organizações são instituições com um objectivo especial, eficazes porque se concentram numa tarefa. [...] A organização é uma *ferramenta* e, como tal, quanto mais especializada maior a sua capacidade para determinada tarefa” (Drucker, 1993: 59). Este autor considera que “o protótipo da organização moderna é a orquestra sinfónica, pois cada um dos seus duzentos e cinquenta músicos é um técnico altamente especializado. No entanto, por si própria, a

tuba não actua isolada, precisa dos outros instrumentos, e a orquestra só consegue funcionar porque os componentes têm todos um só objectivo, todos subordinam a sua especialidade à tarefa comum — e só tocam uma peça de música de cada vez” (Drucker, 1993: 60). A sua perspectiva é claramente a do trabalho conjunto em que existe uma participação capilar para o bem comum, sendo por vezes difícil de distinguir o contributo de cada elemento humano para o sucesso organizacional. Nas suas palavras, “cada membro da organização tem (pelo menos em teoria) uma contribuição vital, sem a qual não existiriam resultados, mas nenhum deles, por si próprio, os produz” (Drucker, 1993: 61).

Esta perspectiva do generalista, embora trabalhando em equipa, parece-nos de difícil e melindrosa aplicação no que à observação da prática lectiva diz respeito. A questão do domínio científico e das metodologias didácticas e pedagógicas específicas é fundamental, tanto para o rigor da análise e das considerações sobre o observado, quanto para a credibilidade dos inspectores junto dos professores cuja prática lectiva é por eles observada. A probabilidade de os professores modificarem as suas práticas em função do *feedback* dado pelos inspectores dependerá muito da competência e da autoridade como especialistas que neles reconheçam.

3. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)

Por uma questão de transparência, assumimos desde já que reconhecemos valor e importância ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas nos seus pressupostos e que consideramos ser esta a primeira tentativa credível para avaliar o sistema educativo português. Pensamos ainda que este programa conseguiu criar uma dinâmica de entusiasmo e de alerta revigorante como nunca se tinha vivido, tanto na IGE como nas escolas. Constituiu-se como um desafio galvanizador pelas suas características intrínsecas e pela visibilidade que outorgava. Para além disso, pensamos que houve desde o início, por parte dos responsáveis da IGE, o cuidado de não tomar decisões precipitadas, tanto no que concerne à planificação quanto no que diz respeito à operacionalização. O programa possui várias características que revelam uma mistura muito equilibrada entre profissionalismo e bom-senso. No entanto, tendo em conta a nossa falta de tradição e de experiência nesta área, o carácter ambicioso do programa e a inexistência de um número suficiente de avaliadores com formação adequada e experiência no terreno, nem tudo correu tão bem quanto seria desejável. É no entanto uma evidência que o principal obstáculo à manutenção e aperfeiçoamento do programa foi o fim do respaldo político que coincidiu com a mudança de governo.

Todas as políticas governamentais e respectivos instrumentos devem ser alicerçadas em necessidades sociais perfeitamente diagnosticadas e avaliadas. As políticas devem servir para resolver problemas das populações ou das instituições. Os programas implementados para atingir tal desiderato devem ser previamente testados e, no decurso da sua implementação e na sua conclusão, devem ser avaliados os seus impactos e o grau de sucesso na consecução dos seus objectivos.

Segundo um alto responsável da IGE, naquela altura, por nós contactado, o PAIE surgiu de uma maneira *sui generis* e algo desarticulada. De acordo com a sua versão, o ministro Marçal Grilo, o secretário de Estado Oliveira Martins e a chefe de gabinete do Ministro Marçal Grilo, Maria José Rau, ter-se-ão deslocado ao Ofsted, em Londres em 1998. Aí ficaram positivamente impressionados com o que viram e ouviram sobre o trabalho desenvolvido pela inspecção da educação inglesa. Cada um deles ficou com uma concepção de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino

não-superior. De regresso a Portugal decidiram criar algo semelhante ao trabalho desenvolvido pelo Ofsted. Maria do Carmo Clímaco, por toda a sua experiência no domínio da avaliação da qualidade do desempenho das escolas, nomeadamente ao nível do *Observatório* dependente do PEPT, surgiu como a pessoa certa para urdir e implementar um programa com essas características. Devido ao carácter inovador e abrangente do programa — não esqueçamos que, durante três anos, este foi o programa com maior notoriedade da IGE — não bastava colocar Maria do Carmo Clímaco como coordenadora do projecto. É assim que ela acaba por ser nomeada Sub-Inspectora-Geral da Educação.

Ainda de acordo com o alto responsável que contactámos, um dos problemas essenciais com que o PAIE se confrontou prende-se com o horizonte temporal de oito anos para que atingisse o universo de todos os estabelecimentos de ensino não-superior do sistema educativo Português. Um programa de avaliação externa com uma carga política forte em termos de prestação de contas sobre a qualidade de desempenho do sistema educativo não se compadece com um horizonte temporal tão dilatado. É necessário apresentar resultados muito mais depressa. Estudos longitudinais tão alargados e demorados são possíveis em termos de investigação académica, mas bastante inoperacionais no âmbito de políticas governamentais que têm de apresentar evidências robustas de melhorias na qualidade do desempenho, ou nos incrementos de produtividade ou na melhor rentabilização dos recursos. Ainda o PAIE estava longe sequer de ser congeminado, e já Maria do Carmo Clímaco (1999: 2) escrevia que “um projecto de avaliação levanta mais perguntas do que respostas, isto é, obriga-nos a questionar o desempenho escolar e a responsabilidade dos seus diferentes intervenientes, incluindo, além da escola e dos seus professores, os serviços da Administração e o sistema normativo existente, podendo constituir o ponto de partida para um sistema de auto-regulação complementar da avaliação externa. Tal significa que as mais-valias ou os efeitos de melhoria, na escola não se fazem sentir só com a intervenção inspectiva, mas com o que se conseguir espoletar em apoio das iniciativas de regulação interna”. No caso do PAIE, aparentemente não se desencadeou esse apoio às eventuais iniciativas das escolas e confiou-se em demasia na capacidade que a intervenção inspectiva teria para induzir boas práticas.

Muitas têm sido as políticas, as estratégias e as acções usadas com o objectivo explícito de provocar mudanças nos estabelecimentos de ensino. Pese embora o carácter mais ou menos democrático desses processos, verifica-se que, na sua maioria, se desencadeiam por iniciativa, directa ou indirecta, de entidades externas aos estabelecimentos de ensino. Do conjunto alargado de propostas classificatórias das iniciativas de mudança, optámos por seguir a que é apresentada por González (2003: 248-256). Segundo esta autora, podemos identificar três tipos de estratégias⁶⁶ gerais de mudança planificada: (1) a mudança como produto: estratégia tecnológica; (2) a mudança como exercício de poder: estratégia coerciva; (3) a mudança como desenvolvimento: estratégia generativa.

À *estratégia tecnológica* subjaz a ideia de que o ser humano é uma entidade racional que, ao ser persuadida das vantagens de um determinado processo de mudança, o adoptará. Quanto à *estratégia coerciva*, decorre do pressuposto segundo o qual as pessoas desenvolvem estratégias de evitamento da mudança ou negam-se a mudar. Face a isto, é necessário coagi-las a mudar por força de uma autoridade legitimada. No sentido de atingir a conformidade e assegurar o cumprimento da mudança é necessário implementar dispositivos de inspecção ou supervisão (González, 2003: 252). Obviamente estamos perante um processo não democrático em que uma parte legitimada pela autoridade que lhe é hierarquicamente conferida identifica problemas e impõe soluções. Este tipo de estratégia patenteia riscos acrescidos de se confrontar com acções de resistência ou de boicote mais ou menos explícitas por parte daqueles a quem cabe implementar as mudanças. Finalmente, a *estratégia generativa* desenvolve-se a partir do núcleo constituído pelo estabelecimento de ensino. A definição do problema, a identificação das soluções, a escolha dos processos tendentes à mudança e a manutenção da coerência das acções cabe aos membros do estabelecimento de ensino que, de forma corresponsável se implicam activamente (González, 2003: 253-254).

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, que possui características dos três tipos de estratégia de mudança planificada antes elencados, intervencionou cerca

⁶⁶ Considerando um determinado fim ou meta, será necessário mobilizar meios que englobem “por um lado, as *acções* ou *processos* (conjuntos de acções) que empreendemos para o atingir e, por outro lado, a *estratégia* que outorga coesão e direcção às acções” (González, 2003: 249).

de 30% das unidades de gestão do sistema educativo português durante a sua vigência (anos lectivos 1999/2000 a 2001/2002).

Os objectivos explícitos do PAIE eram os seguintes:

1. “Valorizar as aprendizagens e a experiência escolar dos alunos;
2. Devolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento;
3. Induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores;
4. Criar níveis mais elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
5. Desempenhar uma das funções de regulação de funcionamento do sistema educativo escolar, que compete ao Estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema;
6. Disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional, no qual, ao mesmo tempo que se dá conta do estado da educação, se identificam as disfunções e os constrangimentos, em relação a uma política de autonomia de desregulamentação” (IGE, 2002b: 14-15).

Ao analisarmos estes seis objectivos apercebemo-nos de que possuem uma carga política intensa ligada, nomeadamente, às funções previstas para a IGE no quadro do nosso sistema educativo. Passemos então a considerar cada um destes objectivos e a ligá-los àquilo que foi a actuação da IGE na aplicação do programa.

O primeiro objectivo passa essencialmente pela manifestação de uma intenção politicamente correcta, mas cuja operacionalização não é compatível com um programa de características eminentemente sincrónicas como o PAIE. Apenas identificamos alguma contribuição para operacionalizar este objectivo nas informações de ordem estatística apresentadas às escolas pela IGE. São disso exemplo as taxas de sucesso, qualidade do sucesso, valor acrescentado e fluxos escolares. As características de

*snapshot*⁶⁷ deste programa, com visitas inspectivas durante um máximo de cinco dias, que apenas permitem *um breve vislumbre da realidade*, são incompatíveis com uma consecução mais alargada deste propósito.

O segundo objectivo tem um carácter bem mais pragmático e parece-nos ter sido conseguido com o PAIE. Com efeito, quer através dos encontros formais, quer através de alguns dos encontros informais, quer ainda através do relatório final, a IGE forneceu às escolas informação que lhes permitiu iniciar ou desenvolver processo de regulação. Tal foi possível, nomeadamente, através da identificação dos pontos fortes e fracos do desempenho e das recomendações patentes em cada relatório. Naturalmente que, também a este nível, têm todo um potencial de interesse e de busca de estratégias de melhoria as informações estatísticas relativas ao desempenho escolar dos alunos.

O terceiro objectivo tem uma carga intensa de processo de intenções e no terreno não ultrapassou a manifestação pela IGE de uma necessidade de que as escolas procedessem à sua auto-avaliação. A IGE não forneceu às escolas nenhuma *boîte à outils*, nem nenhuma consultoria, nenhum apoio para que as escolas promovessem ou aperfeiçoassem os seus dispositivos de auto-avaliação. Na verdade, a IGE não tinha responsabilidades a esse nível. Na publicação *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos* (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002a: 52), antes de referir três características associadas à maximização dos benefícios da auto-avaliação — “ser sistemática”, “ser relevante” e “ter liderança” —, diz-se que não se entrará “em detalhes ou orientações deste processo [auto-avaliação] que não competem à IGE⁶⁸”. Os inspectores não têm formação específica nessa área e não possuem experiência de criação ou acompanhamento de dispositivos de auto-avaliação. Portanto, estamos perante um objectivo que acaba por ficar apenas ao nível da tentativa de indução de práticas. Por via indirecta, o facto de as escolas terem sido sujeitas a um programa de avaliação externa, poderá tê-las induzido a robustecerem-se face a futuras abordagens semelhantes. Por outro lado, não deixa de ser paradoxal que

⁶⁷ Instantâneo captado numa intervenção circunstanciada e de enfoque reduzido. Designação inglesa para este tipo de intervenção inspectiva.

⁶⁸ Embora fosse verdade, cabe-nos perguntar de quem seria essa competência na arquitectura do sistema educativo português e se seria realista e razoável esperar que a generalidade dos estabelecimentos de ensino se empenhasse nesses processos auto-avaliativos sem o apoio técnico e de aconselhamento de uma entidade externa.

um programa de avaliação externa, que visa globalmente contribuir para um incremento dos níveis de qualidade de desempenho dos estabelecimentos de ensino que integram o sistema educativo, acabe por reconhecer num dos seus objectivos explícitos a “auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores”. Também a nós e a outros parece que a probabilidade de atingir mais e melhor educação será superior “através da prática de processos de avaliação formativa (contextualizados, não imediatamente generalizáveis nem universalmente comparáveis e hierarquizáveis) do que através de uma avaliação sumativa externa, de tipo *contábil*” (Lima, 2002: 26). Face à aridez de investimento do Estado ao nível da criação e desenvolvimentos de dispositivos de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino e aos avultados investimentos no que diz respeito à sua avaliação externa, estaremos perante uma clara manifestação de desequilíbrio entre o apoio e o controlo, com o fio da balança a pender claramente para o lado do controlo e da pressão sobre os estabelecimentos de ensino. Era suposto que um Estado que tanto propala as virtudes da auto-avaliação, tendo-a tornado quase um chavão sem significado pela recorrência com que usa esta palavra nos seus discursos, desencadeasse processos de auto-avaliação em conjunto com os estabelecimentos de ensino e os ajudasse a sustentar esse tipo de procedimentos embebendo-os nas suas práticas de gestão correntes e na sua cultura.

O quarto objectivo consubstancia também uma acção de pressão sobre as escolas no sentido da melhoria do respectivo desempenho global. Curiosamente, o enunciado deste objectivo adapta-se tanto a uma exigência do Ministério para com as escolas, como a uma exigência que as escolas façam a si mesmas.

Parece-nos que, no quadro global, o quinto objectivo foi dos mais conseguidos. Efectivamente, a regulação, entendida como uma forma de harmonização das políticas e dos respectivos processos de operacionalização, foi um dos elementos fundamentais deste programa. Com o PAIE, o governo passou a conhecer melhor a realidade dos estabelecimentos de ensino que integram o sistema educativo e, consequentemente, pôde regular melhor esse mesmo sistema. Desconhecemos, no entanto, se esse potencial foi efectivamente aproveitado. Quanto ao restante enunciado deste quinto

objectivo, “crescente autonomia das escolas” e “descentralização do sistema”, estamos eminentemente ao nível dos chavões que servem para engalanar o discurso político, mas que não se materializam no terreno.

Esse é um elemento de ligação com o sexto e último objectivo do PAIE. Também aqui o discurso político aparece através das pretensas “autonomia” e “desregulamentação”. Apesar disso, não restam dúvidas de que os relatórios nacionais do PAIE são documentos muito importantes e raros de disponibilização de informação e de caracterização do desempenho do sistema escolar. Por esse motivo, estranhámos o facto de, até ao momento, apesar de estar pronto para publicação desde Maio de 2005, ainda não ter sido dado à estampa o terceiro e último relatório do PAIE, referente ao ano lectivo de 2001/2002.

Tendo em conta os recursos disponíveis, nomeadamente aquele que respeita ao tempo para realizar a investigação, e o extraordinário manancial de documentos e actores envolvidos em todo o processo ligado à urdidura, implementação e reformulação do PAIE, vimo-nos obrigados a reduzir o nosso enfoque. Para tal, depois de considerados outros cenários possíveis, optámos por analisar os casos de nove estabelecimentos de ensino que na área de influência da Delegação Regional do Norte da IGE foram cumulativamente sujeitos ao PAIE e às Intervenções Sequenciais. Esta opção justifica-se por vários motivos, a saber: a dimensão da amostra é exequível dentro dos condicionamentos da presente investigação; os referidos estabelecimentos constituem, em função da sua tipologia, uma amostra significativa da panóplia de configurações dos estabelecimentos de ensino não superior no quadro do sistema educativo Português; nunca tivemos qualquer contacto anterior com esses estabelecimentos de ensino, o que propicia maior isenção na análise.

O que pretendemos com esta investigação no terreno é tentar identificar o maior número possível de impactes esperados e inesperados, positivos e negativos, da intervenção da IGE, no âmbito do PAIE e das Intervenções Sequenciais. Naturalmente que, antes de mais, queremos confrontar os desígnios explícitos das duas intervenções referidas com a realidade encontrada e percebida após o contacto com diversos actores ligados a cada um dos estabelecimentos de ensino objecto de análise.

Nesse sentido, a nossa investigação irá incidir em informantes pessoais e documentais, como se poderá ver no Quadro 28.

Quadro 28: Informantes da investigação

Pessoais	Elementos dos órgãos de gestão e administração
	Coordenadores de departamento
	Professores
	Inspectores das equipas que realizaram as duas intervenções
Documentais	Relatórios do PAIE relativos a cada uma das nove escolas
	Relatórios das intervenções sequenciais

Metodologia do PAIE

A metodologia definida pela IGE para a operacionalização do PAIE em 2001 era a seguinte:

- “Constituição de equipas inspectivas multidisciplinares compostas por 3 elementos, em média, com perfis de formação diferenciados;
- Comunicação da intervenção à escola e envio dos respectivos instrumentos de apoio;
- Recolha de dados relativos aos resultados dos alunos e seu tratamento nos Serviços Centrais;
- Realização da acção de intervenção numa amostra de escolas seleccionadas de acordo com critérios de dimensão, tipologia e localização;
- Recolha de dados com base na análise de documentos, entrevistas a diversos actores escolares e observação directa sistemática, global e focada;
- Tratamento da informação recolhida e elaboração do relatório de escola;
- Apresentação oral do relatório e período de resposta das escolas;
- Reformulação dos roteiros;
- Tratamento de dados e elaboração do relatório nacional relativo à intervenção de 2000/2001;
- Selecção da amostra de escolas a intervencionar em 2001/2002;
- Preparação da intervenção 2001/2002;
- Divulgação do relatório 2000/2001;
- Avaliação interna” (IGE, 2001b: 68).

Os dados de base sobre os resultados das aprendizagens dos alunos fornecidos pelos estabelecimentos de ensino à IGE eram resultantes de provas nacionais ou de exames e de avaliações internas. A esses dados, a IGE aplicava quatro metodologias de análise: taxas de sucesso: percentagem de alunos transitados ou aprovados em cada ano ou ciclo; qualidade ou distribuição do sucesso: taxas de sucesso pleno, sucesso deficitário e distribuição dos níveis de classificação no conjunto das disciplinas do currículo; fluxo escolar ao longo de cada ciclo de escolaridade; valor acrescentado: diferença entre o sucesso real obtido em cada escola e o sucesso esperado, considerando as características dos seus alunos (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2001b: 4).

Depois dos dados fornecidos pelas escolas terem sido convertidos em informação pela IGE, esta, através das equipas inspectivas que se deslocavam aos estabelecimentos de ensino para aplicação do PAIE, proporcionava informação de referência que servia para desencadear reflexão entre inspectores e elementos das comunidades educativas a propósito dos motivos que determinavam as respectivas configurações dos resultados. Para além disso, permitia induzir esse tipo de reflexão e de metodologia analítica numa perspectiva de sustentabilidade. Após mostrar como se fazia e de outorgar os meios e o conhecimento necessários para a operacionalização, era perfeitamente possível que os estabelecimentos de ensino mantivessem esse tipo de práticas, ou as adaptassem, no sentido de poderem avaliar melhor a qualidade do seu desempenho e de terem um perspectiva diacrónica relativamente ao desempenho académico dos seus alunos. Embora na origem a prática não fosse passível de negociação e de urdidura conjunta entre as escolas e a IGE, depois da partida dos inspectores, este dispositivo estatístico poderia perfeitamente dar origem a acções de empossamento⁶⁹ no quadro da localização dos instrumentos e das perspectivas analíticas.

Entretanto, no Plano de Actividades para 2002 verificam-se algumas alterações da metodologia de operacionalização do PAIE:

⁶⁹ O *empowerment* consagrado pela literatura (Fetterman, 2001; Fetterman, Kaftarian e Wandersman, 1996; Levin, 1996).

- “Constituição de equipas inspectivas multidisciplinares compostas por 3 elementos, em média, com perfis de formação diferenciados;
- Comunicação à escola sobre a intervenção e envio dos instrumentos de apoio da acção com antecedência de 8 semanas;
- Recolha de dados sobre os resultados dos alunos e seu tratamento nos Serviços Centrais;
- Realização da acção de intervenção numa amostra de escolas seleccionadas de acordo com critérios de dimensão, tipologia e localização;
- Recolha de dados com base na análise de documentos, entrevistas a diversos actores escolares e observação directa sistemática, global e focada;
- Tratamento da informação recolhida, devolução da avaliação da escola em sessão de encerramento e finalização do relatório de escola;
- Envio às escolas da versão provisória do relatório de escola para efeitos de análise e contraditório;
- Versão final do relatório de escola e sua divulgação;
- Tratamento de dados e elaboração do relatório nacional relativo à intervenção de 2001/2002;
- Divulgação do relatório nacional de 2001/2002 (no original consultado, por lapso, aparece a referência a 2000/2001);
- Selecção da amostra de escolas a intervencionar em 2002/2003;
- Preparação da intervenção 2002/2003” (IGE, 2002c: 77-78).

Pela primeira vez, a IGE prevê no seu Plano de Actividades para 2002 a realização de actividades de *follow-up* do PAIE. Essas actividades de acompanhamento, tratadas com detalhe mais à frente neste capítulo, designam-se Intervenções Sequenciais e têm por fim essencial verificar se a intervenção inspectiva ao nível do PAIE provocou algum tipo de dinâmica nas escolas, nomeadamente através da verificação do que os estabelecimentos de ensino fizeram com as recomendações inseridas nos relatórios inspectivos referentes ao PAIE.

O Quadro 29 apresenta o cronograma tipo previsto para as intervenções inspectivas do PAIE ocorridas durante o ano de 2001 e para o subsequente trabalho

desenvolvido ao nível das Delegações Regionais e dos Serviços Centrais da IGE. Desta forma se poderá mais uma vez constatar o nível de envolvimento de todos os estratos do corpo inspectivo e técnico da IGE, para além de alguns colaboradores externos, neste programa.

Quadro 29: Cronograma do PAIE para o ano de 2001

Ações \ Meses													Responsável
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	
Continuação da realização da acção													Delegações Regionais
Elaboração dos relatórios de escola													
Tratamento de dados: base de dados													Serviços Centrais
Inserção de dados													Serviços Centrais e colaboradores extern.
Divulgação do relatório de 1999/2000													Serviços Centrais
Reformulação dos roteiros													
Elaboração do relatório nacional													
Preparação e início da intervenção 2001/2002													Serviços Centrais e Delegações Regionais
Avaliação interna													Serviços Centrais

Fonte: (IGE, 2001b: 68)

No Quadro 30 e no Quadro 31 podemos visualizar, respectivamente, o número global dos estabelecimentos de ensino intervencionados pelo PAIE ao longo dos três anos lectivos e as diferentes tipologias de unidades de gestão intervencionadas no âmbito do mesmo programa.

Quadro 30: Estabelecimentos de ensino intervencionados no decurso dos três anos lectivos em que vigorou o PAIE

Ano lectivo	1999-2000	2000-2001	2001-2002	Total
Nº de estabelecimentos	329	444	1266	2039

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2005: 6)

Quadro 31: Unidades de gestão intervencionadas no âmbito do PAIE

Ano lectivo	1999-2000	2000-2001	2001-2002	Total
Unidades de gestão	107	146	187	540
Escolas singulares	80	97	106	283
Agrupamentos	27	49	81	157

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2001a, 2005)

Por sua vez, o Quadro 32 dá-nos uma panorâmica sobre o nível de ensino dos 2116 estabelecimentos intervencionados ao longo dos três anos.

Quadro 32: Nível de ensino dos estabelecimentos intervencionados no PAIE

Ano lectivo	1999-2000	2000-2001	2001-2002	Total
Jardins de infância	68	122	420	600
Escolas do 1º CEB	149	231	742	1152
Escolas do 2º CEB	89	56	98	243
Escolas secundárias	23	46	52	121
			Total	2116

Fonte: (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2005: III)

Com o Quadro 33. e o Quadro 34 podemos ficar com uma noção do grande número de estabelecimentos de ensino intervencionados ao nível da Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação. Esta foi mesmo a delegação onde se realizaram mais intervenções no âmbito do PAIE.

Quadro 33: Número de estabelecimentos de ensino intervencionados no âmbito do PAIE pela Delegação Regional do Norte da IGE até ao dia 15 de Junho de 2002

CAE	Jl	EB1	EBM	EBI	EB2	EB23	EB23/S	ES/3	ESA	ES	TOTAL
BRAGA	56	61	1	1	0	6	0	7	1	0	133
BRAGANÇA	13	32	4	0	1	3	0	1	0	0	54
DOURO SUL	5	12	1	0	0	0	1	1	0	0	20
DOURO/VOUGA	21	53	5	0	0	2	0	4	0	0	85
PORTO	23	28	0	0	0	9	0	6	0	0	66
TÂMEGA	38	74	1	0	0	6	0	1	0	0	120
VIANA DO CASTELO	13	25	1	0	0	2	1	0	0	1	43
VILA REAL	21	49	3	0	0	2	0	2	0	0	77
TOTAL	190	334	16	1	1	30	2	22	1	11	598

Quadro 34: Número de Agrupamentos intervencionados no âmbito do PAIE pela Delegação Regional do Norte da IGE até ao dia 10 de Abril de 2002

CAE	HORIZONTAL	VERTICAL	TOTAL
BRAGA	4	6	10
BRAGANÇA	0	2	2
DOURO SUL	1	0	1
DOURO/VOUGA	2	1	3
PORTO	6	0	6
TÂMEGA	2	3	5
VIANA DO CASTELO	1	2	3
VILA REAL	3	1	4
TOTAL	19	15	34

Os quadros seguintes (Quadro 35; Quadro 36; Quadro 37; Quadro 38) transmitem uma ideia sobre os roteiros produzidos pela IGE para operacionalização do PAIE. Fica-se assim com uma noção da grande abrangência das áreas-chave, campos de observação e indicadores de desempenho que orientavam o trabalho de observação e recolha de dados e informações por parte dos inspectores.

Quadro 35: Documentos produzidos pela IGE para operacionalização do Programa de Avaliação Integrada das Escolas

Documento de Apresentação e Procedimentos
Roteiro para a Organização e Gestão das Escolas e Agrupamentos (ensino público)
Roteiro para a Organização e Gestão das Escolas (ensino privado)
Roteiro para a Educação Pré-Escolar
Roteiro para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Roteiro para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico
Roteiro para o Ensino Secundário
Roteiro para as Escolas Profissionais
(Roteiro para aplicar nas escolas do ensino particular e cooperativo).

Fonte: (IGE, 2002b: 21)

**Quadro 36: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.
Módulo I – Organização e Gestão**

MÓDULO I – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO		
ESTRUTURA ORGANIZATIVA		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Órgãos de administração e gestão	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Assembleia de Escola ▶ Direcção Executiva ▶ Conselho Pedagógico ▶ Conselho Administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Democraticidade ▶ Operacionalidade ▶ Liderança
Estruturas de orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conselho de Docentes/Departamento Curricular ▶ Coordenação de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relevância do currículo ▶ Coordenação pedagógica ▶ Monitorização educativa ▶ Envolvimento das famílias
SERVIÇO ADMINISTRATIVO		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Serviços administrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Funcionamento administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organização ▶ Atendimento
GESTÃO DE RECURSOS		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Orçamento ▶ Receitas ▶ Despesas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dinâmica ▶ Conformidade
Apoios socioeducativos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Auxílios económicos ▶ Cantina ▶ Transportes 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualidade da prestação do serviço
Equipamentos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Biblioteca/Centro de Recursos ▶ Laboratórios 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualidade da prestação dos serviços ▶ Apetrechamento

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Equipamentos informáticos ▶ Equipamentos desportivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rendibilização
P L A N E A M E N T O D A A C Ç ã O E D U C A T I V A		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Planos de acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projecto educativo ▶ Projecto curricular ▶ Plano de actividades ▶ Regulamento interno 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contextualização ▶ Articulação ▶ Diversificação
Organização pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Constituição das turmas/grupos ▶ Distribuição do serviço docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Continuidade ▶ Adequação
Actividades de enriquecimento curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Actividades oferecidas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diversificação

Fonte: (IGE, 2002b: 24)

**Quadro 37: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.
Módulo II – Educação, Ensino e Aprendizagem**

MÓDULO II – EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM		
P L A N E A M E N T O D A S A P R E N D I Z A G E N S		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Projectos curriculares de escola e de turmas	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Gestão curricular ▶ Organização do trabalho ▶ Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Articulação ▶ Flexibilidade ▶ Diferenciação ▶ Coerência
R E A L I Z A Ç ã O D A S A P R E N D I Z A G E N S		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
O trabalho em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Natureza das actividades ▶ Gestão do tempo ▶ Diferenciação pedagógica ▶ Relação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Clareza ▶ Optimização ▶ Diversidade ▶ Auto-estima ▶ Saber-estar
Os recursos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Materiais de apoio ▶ Actividades experimentais e de pesquisa ▶ Tecnologias de informação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diversidade ▶ Acessibilidade ▶ Utilização
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Avaliação do progresso 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Finalidade ▶ Regularidade ▶ Retorno da informação
Dispositivos de apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Modalidades 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Articulação ▶ Eficácia

Fonte: (IGE, 2002b: 28)

**Quadro 38: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.
Módulo III – Clima e ambiente educativos**

MÓDULO III – CLIMA E AMBIENTE EDUCATIVOS		
C L I M A E A M B I E N T E E D U C A T I V O S		
Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Integração escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Espaço escolar ▶ Relacionamento ▶ Formação cívica 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Qualidade ▶ Segurança ▶ Integração

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Comportamento ▶ Participação
Informação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nível interno ▶ Nível externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Diversidade ▶ Adequação ▶ Divulgação
Interação com o meio	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Outras escolas ▶ Outras actividades 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Cooperação
Dinâmica de escola	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Equipas educativas ▶ Formação ▶ Auto-avaliação ▶ Liderança 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coesão ▶ Contextualização ▶ Sistemática ▶ Mobilização

Fonte: (IGE, 2002b: 29)

O Quadro 39 e o Quadro 40 patenteiam a cronologia tipo de operacionalização do PAIE consoante se tratasse, respectivamente, de uma escola singular ou de um agrupamento de escolas. Consta-se mais uma vez o carácter extremamente pesado deste programa e a impossibilidade de sustentação deste tipo de abordagem, tanto em termos de custo-benefício, quanto em termos da morosidade para atingir o universo dos estabelecimentos de ensino integrantes do sistema educativo português. Também a Inglaterra se confrontou com o mesmo tipo de problema, vendo-se obrigada a converter muitas das *full inspections* em *short inspections* que permitissem poupar recursos e agilizar mais estes dispositivos de avaliação externa.

Quadro 39: Cronologia tipo de operacionalização do PAIE para Escolas Singulares

Dias sequenciais	Dias de trabalho	Designação da acção
Dia 1 (2ª feira)	1º dia	Envio da carta à escola anunciando a visita, juntamente com o texto “Apresentação e Procedimentos” incluindo um anexo com orientações para “apresentação da escola”. Tempo de preparação. Visita de início do processo.
Dia 2 a 28 (4 semanas)		
Dia 29 (2ª feira)		
Dia 30		
Dia 31		
Dia 32		
Dia 33		
Dia 34 (Sábado Dia 35 (Domingo))		
Dia 36	2º dia	Início do trabalho nas escolas
Dia 37	3º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 38	4º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 39	5º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 40	6º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 41 (Sábado Dia 42 (Domingo))		
Dia 43	7º dia	Início da elaboração do relatório
Dia 44	8º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 45	9º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 46	10º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 47	11º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 48 (Sábado Dia 49 (Domingo))		

Dia 50	12º dia	Reunião final de encerramento do trabalho
Dia 51	13º dia	Finalização da versão provisória do relatório
Dia 52	14º dia	Envio à Delegação: apreciação e decisão
52 Dias Total	14 dias total	O resto do processo é desenvolvido pelas Delegações Regionais e pelos Serviços Centrais da IGE

Fonte: (IGE, 2002b: 34)

Quadro 40: Cronologia tipo de operacionalização do PAIE para os Agrupamentos de Escolas

Dias sequenciais	Dias de trabalho	Designação da acção
Dia 1 (2ª feira)	1º dia	Envio da carta à escola anunciando a visita, juntamente com o texto “Apresentação e Procedimentos” incluindo um anexo com orientações para “apresentação da escola”. Tempo de preparação. Visita de início do processo.
Dia 2 a 28 (4 semanas)		
Dia 29 (2ª feira)		
Dia 30		
Dia 31		
Dia 32		
Dia 33		
Dia 34 (Sábado Dia 35 (Domingo))		
Dia 36	2º dia	Início do trabalho nas escolas
Dia 37	3º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 38	4º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 39	5º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 40	6º dia	Continuação do trabalho nas escolas
Dia 41 (Sábado Dia 42 (Domingo))		
Dia 43	7º dia	Início da elaboração do relatório
Dia 44	8º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 45	9º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 46	10º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 47	11º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 48 (Sábado Dia 49 (Domingo))		
Dia 50	12º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 51	13º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 52	14º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 53	15º dia	Continuação da elaboração do relatório
Dia 54	16º dia	Reunião final de encerramento do trabalho
Dia 55 (Sábado Dia 56 (Domingo))		
Dia 57	17º dia	Finalização da versão provisória do relatório
Dia 58	18º dia	Envio à Delegação: apreciação e decisão
58 Dias Total	18 dias total	O resto do processo é desenvolvido pelas Delegações Regionais e pelos Serviços Centrais da IGE

Fonte: (IGE, 2002b: 35)

A IGE identifica o Programa de Avaliação Integrada das Escolas como “um dispositivo de observação e avaliação das escolas, através do qual o Ministério da Educação e as próprias escolas possam prestar contas do seu desempenho e contribuir para a melhoria da educação escolar” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a:

5). Tentando conjugar o carácter estratégico de algumas áreas fundamentais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino com a responsabilidade mais directa e visível do Estado, a IGE definiu quatro dimensões estratégicas que pautam a sua intervenção no terreno no âmbito do programa em análise neste trabalho: a avaliação e os resultados; a organização e gestão escolar; a educação, o ensino e as aprendizagens; o clima de escola ou o ambiente educativo interno.

A avaliação do desempenho dos estabelecimentos de ensino é feita tendo em consideração os factores do contexto familiar e social dos alunos que integram a respectiva população escolar e de acordo com um elenco de princípios de intervenção que visam globalmente circunscrever o enfoque da abordagem e torná-la mais eficaz e eficiente. No âmbito desses princípios, a IGE, na publicação *Apresentação e Procedimentos* do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, assume que pretende “privilegiar modalidades de intervenção cujos efeitos contribuam para melhorar a prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 11). Para além disso, na mesma publicação refere-se que “os processos de avaliação integrada ganham valor de dinâmica pedagógica se se articularem com a avaliação interna das escolas e os seus projectos de reestruturação” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 12). Acrescenta-se ainda que “é natural e aconselhável que o enfoque da avaliação externa, realizada pela IGE, passe igualmente a fazer parte do plano de auto-regulação de cada escola” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 12). Segundo a própria Inspeção-Geral da Educação, os objectivos deste programa são:

- “valorizar as aprendizagens dos alunos e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- devolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento;
- induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores;
- criar níveis mais elevados de exigência no desempenho global de cada escola;

- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo escolar, que compete ao Estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema;
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional, no qual, ao mesmo tempo que se dá conta do estado da educação, se identificam as disfunções e os cosntrangimentos, em relação a uma política de autonomia e de desregulamentação” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 14).

De acordo com a IGE, para atingir estes objectivos, é necessária a conjugação de três condições: estabelecimento de um clima de confiança entre as instituições; desenvolvimento de uma cultura de avaliação e prestação de contas; disponibilização de informação de referência (IGE, 2001a: 3). Assume-se portanto a intenção de concorrer para um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem e de articular a avaliação externa com os dispositivos de avaliação interna dos estabelecimentos de ensino. Parece legítimo concluir que o discurso da IGE visava uma melhoria das aprendizagens dos alunos e um desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino. Na realidade, foi esse o resultado?

Carlos Estêvão (2001), fazendo uma análise das políticas, dos discursos e da legislação dos governos socialistas durante os quais foi urdido o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, identifica alguma indefinição, mas considera que a IGE, embora sem abdicar do seu papel regulador, passou durante esse período a desenvolver a sua acção mais no domínio avaliativo do que no inspectivo (Estêvão, 2001: 170). Este autor refere que essa alteração, num quadro de aparente perda de relevância da Inspeção, enforma a tentativa de criação de um novo tipo, muito mais dissimulado, de vassalagem das escolas relativamente ao poder central (Estêvão, 2001: 170-171). Na sua perspectiva, a responsabilização democrática e a prestação de contas engalanadoras dos discursos dos responsáveis políticos e da administração, aliadas às formas mais *soft* de intervenção da Inspeção, podem “criar agendas artificiais às escolas” (Estêvão, 2001: 171). A Inspeção, ao desenvolver um papel normalizador de “consciência crítica do sistema”, tenderá a provocar uma subversão das prioridades

das escolas, com estas a tentarem corresponder àquilo que pensam que o órgão regulatório espera e, portanto, a entrarem em processo de homogeneização (Estêvão, 2001: 171).

Efectivamente, com sistemas centralizados de avaliação e a sua inerente vertente standardizadora de critérios e desempenhos, existe um perigo muito real de mimetismo por parte das escolas, de perda da respectiva individualidade e de subversão das prioridades para compaginar com o que delas se espera. Paradoxalmente, uma política e uma prática de avaliação organizacional que visam genericamente um aumento da qualidade, arriscam-se a produzir o efeito oposto.

Conforme já referimos antes, é objectivo deste trabalho dar um contributo para conhecer melhor as influências do Programa Avaliação Integrada na vida dos estabelecimentos de ensino e saber se este programa contribui de facto para o respectivo desenvolvimento organizacional. Ou se os seus resultados não franqueiam o domínio da prestação de contas e do controlo sobre as organizações e os agentes de ensino. Ou se estamos perante uma situação em que o processo avaliativo, na linha do que dizem Floden & Weiner (1978), citados por Afonso e Estêvão (1992: 88), corresponde a “um ritual cuja função é baixar a ansiedade dos cidadãos e perpetuar uma imagem de racionalidade, eficiência e responsabilização governamentais”. A este propósito se refere Natércio Afonso (2000: 213) quando considera que a promoção da avaliação externa poderá ser entendida como uma tentativa para “renovar a credibilidade da escola pública e reconstruir uma imagem positiva do seu funcionamento e da sua eficácia”. Para além da vertente investigativa académica, numa época de diminuição de recursos alocados à educação, faz sentido procurar saber se é justificado todo o investimento muito significativo que se tem feito nos últimos anos neste programa que foi a jóia da coroa da Inspeção-Geral da Educação. Como sistema que é, a inspeção educativa carece de uma monitorização sistemática e independente (Fitz-Gibbon e Stephenson-Forster, 1996: 3) que permita aquilatar a eficácia e a eficiência do seu desempenho e da validade dos seus resultados. Infelizmente, tal processo não tem ocorrido no sistema educativo português, fragilizando inclusivamente a posição da própria Inspeção-Geral da Educação que continua sem conseguir desligar-se do papel ingrato de “correia de transmissão” do Governo.

Parece-nos necessário proceder a uma meta-avaliação do Programa Avaliação Integrada que permita conhecer o seu impacto na vida dos estabelecimentos de ensino e na melhoria da qualidade da educação proporcionada aos alunos das escolas portuguesas. Os cidadãos “devem saber se os programas financiados pelo governo, ou nos quais eles têm algum interesse, fazem a diferença” (Owen e Rogers, 1999: 263), se o seu sistema educativo e o desempenho das suas escolas beneficiam desse investimento (Learmonth, 2000: 5). No fundo, assim como esse programa de avaliação externa pretende contribuir para determinar o valor acrescentado da acção dos estabelecimentos de ensino, também nós pensamos que, até por uma questão de credibilização do próprio programa, é necessário conhecer o *valor acrescentado* do Programa Avaliação Integrada em termos de ganhos ao nível da qualidade nos estabelecimentos de ensino intervencionados. Não numa perspectiva contabilística de lógica de gestão hiper-racionalizada, mas com o objectivo de poder identificar impactes positivos e negativos dos investimentos realizados a este nível. Sem este tipo de *feedback* torna-se muito difícil ficar com uma ideia da qualidade e do valor das políticas que permita reforçar ou redireccioná-las. Relativamente a esta questão, o Ofstin⁷⁰ referia que a inspecção educativa deve ter uma dupla prestação de contas: para as escolas que inspeciona e para o Estado. Nessa perspectiva, elenca um conjunto de características que esse sistema deverá incluir:

- “sistemas internos de controlo de qualidade abertos e eficazes;
- objectivos de desempenho organizacionais e pessoais estruturados em termos de qualidade e não apenas como alvos numéricos;
- avaliação de rotina realizada pelas escolas inspeccionadas sobre a eficiência e o profissionalismo das equipas inspectivas;
- monitorização externa através de um órgão legalmente estatuído;
- procedimentos claros para as escolas poderem apelar contra as conclusões da inspecção e/ou métodos para um órgão independente de arbitragem com poderes para informar sobre as suas decisões e os respectivos motivos de forma tão aberta quanto o que tenha ocorrido relativamente ao relatório original da inspecção” (Ofstin, 1999).

⁷⁰ *Office for Standards in Inspection.*

Hyatt e Simons (1999: 31 e 40) consideram que a prestação de contas pode ser interpretada de duas maneiras distintas: por um lado, pode basear-se essencialmente no valor da hierarquia no âmbito de uma estrutura de poder nas mãos de um número reduzido de indivíduos e uma gestão através de sistemas de dominação; por outro lado, pode ser “fundada na auto-avaliação e através de processos que promovam o potencial para aprendizagem no interior da organização combinados com a transmissão de informações a audiências legítimas fora da organização”. Nesta última configuração, os autores designam a prestação de contas como *auto-prestação de contas* ou *prestação de contas profissional* (Hyatt e Simons, 1999: 40).

Procuraremos seguidamente dar uma ideia sobre a morfologia e a actuação da Inspeção-Geral da Educação durante o período de congeminação e vigência do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. A partir dos finais da década de 90, é visível um esforço crescente de esclarecimento do papel e das funções da Inspeção-Geral da Educação. Talvez por influência da evolução ocorrida a este propósito noutros países europeus, os dirigentes da Inspeção começam a lançar as bases de uma nova configuração e de uma abordagem inspectiva mais transparente. Para além disso, nas abordagens inspectivas é gradualmente “evidente o recurso a teorias e metodologias académicas, a métodos e técnicas de investigação típicos das ciências sociais e da educação” (Lima, 2002: 25), sendo o exemplo mais claro dessa incorporação o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

Embora ainda não tenha decorrido tempo suficiente para realizar uma avaliação de impacte suficientemente fundamentada e que permita aquilatar com equilíbrio sobre o valor acrescentado deste processo; embora o programa ainda esteja a ser objecto de alguns ajustamentos tendentes a aumentar a sua eficácia e eficiência; embora o impacte de um dispositivo avaliativo da dimensão do PAIE se traduza normalmente por *resultados intermediários*⁷¹ cujo valor só se reconhece através de investigações profundas, sistémicas e diacrónicas, já é possível obter reacções de alguns

⁷¹ Na acepção que lhe é dada pela Melhoria Efectiva da Escola (Góis, 2001)

dos *stakeholders*⁷² face às intervenções das equipas inspectivas, à divulgação dos respectivos relatórios e aos eventuais resultados no desenvolvimento organizacional.

Através de alguns estudos exploratórios (Chapman, 2001; Costa e Ventura, 2001a, 2001b, 2002a), procurámos auscultar as opiniões de gestores dos estabelecimentos de ensino objecto de intervenção pelo PAIE e também as opiniões de alguns dos inspectores que integram as equipas que implementam esse programa.

No início da presente década promovemos um estudo exploratório (Costa e Ventura, 2001b) que visava identificar algumas das percepções dos gestores escolares⁷³ face à acção desenvolvida pelas equipas inspectivas no âmbito do PAIE e pretendia também vislumbrar o impacte deste programa no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que foram intervencionados. Esse trabalho permitiu-nos obter alguns dados que, apesar de não serem conclusivos pela dimensão reduzida da amostra e por não terem sido obtidos através de diferentes dimensões e metodologias de recolha e de análise⁷⁴, poderão apontar algumas tendências que funcionarão como pistas para investigações mais aprofundadas. Desses dados, elencaremos seguidamente alguns que consideramos mais pertinentes neste âmbito:

- 44% dos inquiridos consideraram que a visita da inspecção afectou o normal funcionamento do estabelecimento de ensino, ao passo que 52% referiram que não afectou;
- 67% dos respondentes afirmaram que a visita da equipa inspectiva não levou a que os professores alterassem o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores. Apenas 19% manifestaram opinião contrária;
- globalmente, os gestores escolares têm representações bastante positivas relativamente ao desempenho das equipas inspectivas no âmbito do PAIE. Pensam que as equipas funcionaram com coesão (74%), profissionalismo (93%) e isenção (89%);

⁷² “Pessoa com interesse na avaliação. Alguém que aposta algo. A avaliação e os seus resultados podem afectar de algum modo pessoas como professores, alunos, pais, serviços de apoio, políticos e outros” (Schratz, 1997: viii).

⁷³ Responsáveis pela Direcção Executiva de 27 estabelecimentos de ensino pertencentes às Direcções Regionais de Educação do Norte e do Centro.

⁷⁴ Neste caso utilizou-se apenas o inquérito por questionário.

- quanto aos efeitos do processo, 81,4% consideram que as recomendações constantes nos respectivos relatórios tiveram um impacto positivo na vida da escola, 93% consideram que o PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino e 85% referem que o PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação do estabelecimento de ensino.

Eventualmente, por vivermos numa sociedade com raízes judaico-cristãs que baseia muitas das suas vivências na culpabilidade, a verdade é que todos nos sentimos culpados quando é avaliada uma actividade ou uma organização de que fazemos parte. Há uma tendência natural das pessoas e das organizações, que mais não são do que conjuntos de pessoas, para evitarem, de formas mais ou menos explícitas, ser avaliadas. As organizações educativas não são excepção a este fenómeno comportamental. Com efeito, a avaliação é uma prática que muitos professores consideram ameaçadora e afastada da sua actividade directa (Meuret, 2002) que se desenrola na “caixa negra” que, apesar de tudo, ainda continua a ser a sala de aula. Para além disso, a avaliação exige tempo, predisposição para aprender e para questionar muitas das práticas ao nível do processo de ensino-aprendizagem, da administração e da gestão.

Embora a IGE seja um dos serviços centrais do Ministério da Educação, e, portanto, uma entidade interna do sistema, verifica-se uma articulação débil entre a política governamental e a acção da Inspecção. Os sucessivos governos dos últimos anos não têm usado a IGE como um mecanismo de apoio à implementação e consolidação de uma política sustentada para o sector educativo. Dá a sensação de que o poder político não sabe o que fazer com a Inspecção. Não sabe colocá-la ao serviço do exercício de uma política sustentada para a educação. A Inspecção tem sido chamada a intervir reactivamente quando há problemas no sistema que requeiram o exercício de uma acção apaziguadora para os utilizadores desse sistema e para o público em geral. Veja-se os casos recentes dos atestados médicos para destacamento de professores ou o

ensino recorrente⁷⁵. Tem-se apostado crescentemente nesta perspectiva de instrumentalização reactiva e não na perspectiva preventiva e propiciadora de melhoria de funcionamento sustentado do sistema. Resumindo, à semelhança do verificado noutros sectores da acção governamental, não tem havido uma política sustentada de médio e longo prazo para a Inspeção-Geral da Educação. Para além disso, não tem havido *reporting* que permita tomada de decisão informada por parte dos decisores políticos. A função dos inspectores como os *ouvidos e os olhos do poder* tem sido altamente descurada. Não nos parece, no entanto, que a responsabilidade por esta situação impenda sobre os inspectores. Pensamos que eles têm sido vítimas das constantes indefinições e das mudanças inconsequentes e sem estratégia.

Face a esta situação, a agenda da IGE tem sido predominantemente configurada pelas suas sucessivas estruturas dirigentes. O que até poderia ser muito positivo. Acontece que esta autonomia é de carácter altamente mitigado e, normalmente, não dispõe de respaldo político empenhado. Desde o fim do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, é impossível identificar algum programa inspectivo tão ambicioso e tão apoiado politicamente. Aquele poderia ter sido o ponto de viragem que permitisse um delineamento das políticas baseado (também) no *reporting* inspectivo. Aquele poderia ter sido o momento de encarar a IGE como um sensor que permitisse monitorizar o desempenho do sistema e enformar algumas das políticas para a educação. Mas não foi. Pode dizer-se que, exceptuando as tais actividades reactivas a que já nos referimos, a IGE tem feito aquilo que o poder político tolera que ela faça. As suas actividades que vão para além das funções inspectivas tradicionais da verificação da conformidade e acção disciplinar têm-se confinado ao formato de projectos de reduzido enfoque e de ainda menor sustentabilidade.

Estamos mais uma vez perante uma situação de hibridismo em que a IGE nem é um dispositivo ao serviço de uma política sustentada para a Educação de Portugal, nem é uma entidade externa com uma agenda própria à qual são outorgados os recursos e a autonomia para agir em benefício do funcionamento do sistema educativo.

⁷⁵ Acrescente-se que sem consequências para os infractores. Para além da imoralidade, do incentivo à prática da ilegalidade ou da irregularidade e da descredibilidade da IGE e do Estado de direito, não esqueçamos que estas acções inspectivas custaram avultadas quantias ao erário público. A intencionalidade da sua função acaba por ser meramente de apaziguamento (adormecimento) da população. Terá atingido esse objectivo?

O problema fundamental talvez decorra do facto de a IGE ser um organismo dependente do governo e não do Estado. Desta forma, as suas fidelidades ficam hipotecadas a interesses e a projectos de horizontes curtos e filiados em políticas partidárias de contornos difusos. Talvez pior do que tudo seja o papel mais ou menos anódino (comparado com o seu potencial e exceptuando o seu papel ao nível da acção disciplinar) que esta estrutura acabará por desempenhar ao nível da qualidade do funcionamento do sistema educativo e da sociedade portuguesa. A incapacidade dos sucessivos governos para nortear e sustentar as políticas para a educação numa perspectiva de longo prazo despida de partidarismos, e para colocar a IGE ao serviço dessas políticas de uma forma transparente, tem tido impacte grave ao nível da robustez e da credibilidade desta instituição que, claramente, deveria ser supra-governamental.

É possível que a instabilidade governativa explique directamente muito disto, mas não justificará tudo. O facto de o cargo de Inspector-Geral ser de nomeação governamental tem-se traduzido em grande instabilidade para a IGE como instituição. Entre 2000 e 2005 houve 5 pessoas a ocupar o cargo de Inspector-Geral da Educação⁷⁶. Se acrescentarmos a isso o facto de algumas dessas pessoas não estarem propriamente muito familiarizadas com a actividade inspectiva, ou avaliativa, ou sequer com o sector da educação não-superior, poderemos ter uma noção mais aproximada dos motivos para esta reduzida sustentabilidade da acção da Inspeção-Geral da Educação. Este é um dos casos em que o facto de o cargo de Inspector-Geral ser apetecível para clientelas partidárias se tem revelado nocivo para o desempenho e para a credibilidade da Inspeção-Geral da Educação como instituição. Os malefícios ao nível da credibilidade afectam a imagem externa, mas também a coesão interna e a credibilidade das políticas e das actividades inspectivas. Não existindo sustentabilidade, criam-se as condições para a desmotivação e a falta de empenhamento. A questão que se coloca será, muitas vezes, *Quanto tempo durará este programa ou este projecto até que, abruptamente e sem justificação, acabem com ele?*

⁷⁶ Natércio Afonso (15 de Janeiro de 1996); Maria José Rau (10 de Novembro de 1998; 2 de Julho de 2001); Maria do Carmo Clímaco (19 de Setembro de 2000; 25 de Agosto de 2002. Nomeada nas duas ocasiões em regime de substituição); Paulo Taveira de Sousa (1 de Outubro de 2002); Conceição Castro Ramos (13 de Maio de 2003).

Constrangimento não menos importante aos resultados da acção inspectiva decorre de um problema crónico da estrutura e do funcionamento dos diversos serviços do Ministério da Educação. O flagelo da balcanização não ocorre apenas na escola. Ele verifica-se também ao nível dos serviços locais e regionais. Os vasos comunicantes não existem ou não funcionam adequadamente. A informação não é partilhada. As pessoas não se conhecem e, muitas vezes, desconfiam umas das outras. Não existem sistemas de informação e comunicação eficientes e fiáveis. Isso faz com que não se criem sinergias mais intensas entre as diversas valências dos serviços do Ministério da Educação e provoca também desbaratamento de recursos.

Quanto ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas, parece-nos que, eventualmente, o seu impacte poderia ter sido bem superior se o seu enquadramento teórico e procedimental não tivesse sido ancorado em “concepções organizacionais mecanicistas ou organicistas, de tipo instrumental” (Lima, 2002: 27). Provavelmente, ganhou-se em termos de caracterização do sistema educativo com esta forma de abordagem, mas perdeu-se em termos de empossamento pelas escolas e pelos profissionais de educação de um espírito de autonomia que permitisse aproveitar e conquistar maiores margens de liberdade responsável no exercício da profissão docente e na administração e gestão das escolas. Acontece que, volvidos três anos que foi determinado o fim deste programa, criou-se novamente um vazio inconsequente em que não existe nenhuma acção de avaliação ou de acompanhamento de proximidade com características qualitativas dos estabelecimentos de ensino portugueses.

4. As Intervenções Sequenciais

A IGE tentou, na medida do possível, levar a cabo algumas formas de meta-avaliação do PAIE. As Intervenções Sequenciais, ocorridas em 2002, configuram a modalidade formal mais estruturada dessa meta-avaliação. Tal como consta na brochura *Avaliação Integrada das Escolas – Apresentação e Procedimentos* (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002a: 54-55), aproximadamente dois anos depois da primeira intervenção de avaliação integrada “algumas escolas serão objecto de uma intervenção mais breve, para se saber o que foi feito relativamente ao recomendado pela equipa de inspetores e que alterações se verificaram no desempenho”. No entanto, parte-se de um princípio muito pouco fiável segundo o qual, depois da partida dos inspetores, “o processo vai necessariamente continuar. Em muitos casos — a larga maioria das situações — as escolas têm capacidade interna para desenhar a sua própria estratégia e para procurar os recursos de apoio necessários” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002a: 53). O grande problema é que este alerta para as escolas se prepararem para a acção de *follow-up* só aparece em 2002.

O objectivo assumido desta segunda intervenção inspectiva é “em conjunto com a escola, identificar constrangimentos, que por si só a escola não conseguiu ultrapassar, e procurar soluções” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002a: 54). A IGE define ainda que seleccionará para a sua amostra desta segunda intervenção estabelecimentos de ensino com diferentes tipos de desempenho (embora não especifique) e refere que se tratará de uma “acção breve, desenvolvida por uma equipa restrita de inspetores” (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2002a: 54). Integraram esta reduzida amostra escolas intervencionadas ao nível do PAIE no ano lectivo 1999/2000 e de acordo com um critério de proporcionalidade regional. A intenção era permitir um maior hiato temporal que permitisse aquilatar melhor do eventual impacto do PAIE nesses estabelecimentos de ensino. Nessa perspectiva, as intervenções sequenciais visaram a consecução dos seguintes objectivos:

- “maximizar os efeitos das acções de avaliação integrada antes realizadas;
- identificar constrangimentos ao desenvolvimento das escolas;
- estimular o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas;

- contribuir para o desenvolvimento de um plano de acção educativa operacional e integrado no respectivo Projecto Educativo;
- contribuir para a regulação do sistema educativo” (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 2002: 2).

A IGE definiu também quatro questões globais que depois seriam especificadas nos roteiros das Intervenções Sequenciais. Pretendia-se essencialmente saber: “(1) que uso foi feito da informação que consta do relatório de escola elaborado pela IGE identificando pontos fortes e fracos no desempenho e, nomeadamente, como foi dada sequência às recomendações feitas; (2) como têm sido valorizadas as aprendizagens e as experiências escolares dos alunos; (3) que auto-avaliação tem sido conduzida nas escolas; (4) que níveis de exigência foram introduzidos no funcionamento e no desempenho” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 54).

Finalmente refere-se que, como *output* desta breve intervenção “será elaborado um pequeno relatório, cuja função é a de assegurar informação de retorno à própria escola e à administração regional, no sentido de constituir informação de referência para acções de apoio directo às escolas dinamização de redes de escolas e de equipas pedagógicas, ou mesmo para planos especiais de intervenção” (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002a: 55). Os relatórios efectivamente foram elaborados e chegaram às poucas escolas objecto de intervenção. No entanto, nos nove casos que estudámos, tudo tinha ficado por aí. Não conseguimos identificar, neste caso particular, nenhuma ligação entre a administração regional e as escolas. Também não conseguimos identificar nenhuma acção de apoio directo às escolas por parte de estruturas nacionais ou regionais em função dos relatórios das Intervenções Sequenciais. Tão pouco nos foram referidas situações de redes de escolas dinamizadas em função deste programa inspectivo. Aparentemente tudo ficou por aqui. Não esqueçamos no entanto que era suposto que as Intervenções Sequenciais atingissem outra dimensão. Talvez o facto de se ter ficado pelo nível experimental explique alguma desta debilidade ou mesmo inexistência de articulação entre as várias unidades do sistema. O fim abrupto do PAIE permite-nos apenas conjecturar a este propósito.

No Plano de Actividades para 2002, a IGE prevê a seguinte metodologia para as Intervenções Sequenciais:

- “Elaboração de um instrumento de trabalho;
- Estabelecimento dos critérios de selecção das escolas a intervencionar (cerca de 20% das escolas avaliadas em 1999-00);
- Constituição de equipas inspectivas de dois inspectores. Análise dos relatórios das escolas a intervencionar por cada equipa e elaboração do plano de intervenção de acordo com um roteiro próprio;
- Comunicação às escolas da data e dos objectivos da intervenção;
- Análise conjunta do plano de acção desenvolvido a partir das recomendações da IGE;
- Verificação dos efeitos procurados pela escola e identificação dos constrangimentos ao seu progresso;
- Elaboração de relatório por unidade de gestão;
- Articulação com as estruturas regionais do Ministério da Educação para informação, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias a adoptar no apoio à acção educativa” (IGE, 2002c).

Ao nível da Delegação Regional do Norte da IGE, estas intervenções inspectivas decorreram durante o mês de Junho de 2002 e mobilizaram seis equipas de dois inspectores que, em cinco dias úteis, recolheram junto das escolas seleccionadas as informações necessárias, através de análise documental e entrevistas a elementos dos órgãos de gestão e estruturas de orientação educativa, e elaboraram os correspondentes relatórios (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 2002: 3).

Esta intervenção no terreno foi preparada na Delegação Regional do Norte da IGE através de uma reunião em que participaram todos os inspectores que integravam as equipas. Em tal reunião procedeu-se a uma sensibilização e informação relativa aos objectivos das Intervenções Sequenciais e analisaram-se os relatórios do PAIE referentes a cada uma das escolas a intervencionar na acção de *follow-up* (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 2002: 3-4).

No que concerne à divulgação dos resultados desta intervenção inspectiva, as respectivas delegações regionais da IGE enviaram cópias dos relatórios das equipas inspectivas a cada uma das unidades de gestão objecto da visita dos inspectores e também aos Serviços Centrais da IGE e às correspondentes Direcções Regionais de Educação. Partindo desses relatórios das Intervenções Sequenciais no Norte de Portugal, a própria IGE (Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE, 2002: 5-6) identifica alguns aspectos mais marcantes observados pelos inspectores: i) na generalidade das escolas “detectaram-se situações de melhoria ou de sustentação de boas práticas”; ii) constatou-se “a função indutora de reflexão que foi conseguida com os relatórios produzidos quando da intervenção realizada no âmbito do Programa das *avaliações integradas*”; iii) “as situações de melhoria que foram referenciadas incidiram, sobretudo, numa maior correcção dos procedimentos burocrático/legais”; iv) “num ou noutro caso, ocorreram alterações no desenho organizacional das instituições escolares que foram intervencionadas, com alterações ao nível da composição dos departamentos curriculares”; v) “no que se refere às metodologias de ensino não só não foram detectadas quaisquer evidências que permitam suportar a possibilidade de terem ocorrido efectivas melhorias nos procedimentos metodológico/didácticos, como, a fazer fé nos resultados relativos a taxas de transição/reprovação do ano lectivo de 2000/01, houve mesmo situações em que estes resultados foram piores do que nos anos lectivos anteriores”.

As Intervenções Sequenciais e muitos outros aspectos que fomos referindo ao longo deste trabalho demonstram bem a influência da cultura de investigação da qual é apanágio a relativização do saber, a actualização permanente e o posicionamento de humildade de quem promove as actividades. É disso exemplo o editorial da Nota Informativa da IGE (Clímaco, 2001: 1), em que Maria do Carmo Clímaco, então Inspectora-Geral, reconhece que o modelo de avaliação adoptado para o Programa de Avaliação Integrada das escolas “é **pesado**, na medida em que **mobiliza muita informação, requer muito tempo e muita energia**. Mesmo que se aperfeiçoem os instrumentos de trabalho, procedendo a alguma *arrumação*, de secções e reformulando os

itens e os subitens considerados, de modo a desfazer **alguma ambiguidade nos conceitos** e a **simplificar a linguagem**, este continuará a ser um modelo **complexo**⁷⁷.

Talvez esta postura de verdade em que se é capaz de reconhecer as virtudes, mas também os defeitos, tenha entrado em rota de colisão com outros valores e necessidades mais prementes do poder político. Talvez por detrás deste fim inopinado do programa estivessem fundamentalmente questiúnculas de ordem pessoal que não foram ultrapassadas pelos actores envolvidos em ordem à defesa do interesse do país. Sabemos apenas que o Ministro da Educação da altura, David Justino, que já durante o desempenho das suas funções como deputado do PSD à Assembleia da República, numa espécie de *crónica de uma morte anunciada*, se tinha por diversas vezes manifestado contra o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, promoveu “um autêntico assassinato político do trabalho” (Sem Autor, 2002: 21) promovido pela IGE no âmbito daquele programa. O ministro, que tinha na véspera ido apresentar a sua proposta de lei de Avaliação do Ensino Não Superior, descredibilizou publicamente o PAIE em 24 de Junho de 2002, cerca de uma semana depois de ter sido apresentado o *Relatório Nacional do PAIE* (Portugal. Inspeção-Geral da Educação, 2002b) referente à acção desenvolvida durante o ano lectivo de 2000/2001, afirmando, nomeadamente, que “a avaliação feita *a martelo* nunca dá bom resultado” (Sem Autor, 2002: 21), ou que, em termos técnicos, tinha “muitas reservas sobre a forma como se fez esta avaliação e até sobre a forma como foi construído e publicado um ‘ranking’” (Leiria, 2002b: 28). Numa assunção clara do carácter pessoal da sua decisão, o ministro não se coibiu de acrescentar perante os jornalistas: “Há muitos critérios que não compreendo, como o valor acrescentado das escolas” (Sem Autor, 2002: 21), ou “O modelo de avaliação integrada não é o meu modelo de avaliação” (Leiria, 2002b: 28).

⁷⁷ Negritos nossos.

TERCEIRA PARTE – Estudo empírico sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas

Capítulo V — Metodologia de investigação

Procuraremos seguidamente transmitir uma ideia clara sobre a construção teórico-conceptual que fomos paulatinamente criando e desenvolvendo ao longo das várias fases do processo, bem como sobre as principais opções metodológicas que tomámos no sentido de levar a cabo este estudo. Desde o início que houve um misto de genuína curiosidade tanto no que concerne ao tema propriamente dito, como no respeitante à elaboração do enquadramento teórico e às opções metodológicas mais adequadas para tentar desocultar respostas para as questões que se nos colocavam.

Embora tenha sido nossa preocupação, desde o início, a construção de um enquadramento teórico-conceptual adequado ao estudo desta problemática, procurámos, depois de definir os principais contributos teóricos e metodológicos mobilizáveis para abordar o objecto de estudo, ir entretecendo as perspectivas de análise e interpretação conceptual com os próprios dados obtidos pelas diversas vias. Assumimos, portanto, um posicionamento de construção/desocultação paulatina do enquadramento teórico e da interpretação empírica ao longo da caminhada em demanda de um conhecimento mais preciso e mais científico na linha do que Lima (1992: 22) designa por uma teoria em emergência, construída a partir da investigação.

O facto de antes de iniciar o presente estudo ainda não sermos proficientes no domínio das variadas teorias organizacionais e das diversas metodologias, fez com que a investigação fosse um período intenso de aprendizagem tanto no que diz respeito ao objecto de estudo como no que concerne às formas de o analisar e interpretar de modo científico. Este processo não foi linear, bem pelo contrário. Houve avanços e recuos no que se refere às correntes do pensamento e às metodologias a utilizar, às características

e dimensão da amostra, à calendarização, à sequência das várias fases. Hesitações quanto à adequação de algumas das escolhas, receios quanto à possível insignificância dos resultados⁷⁸. Pese embora o inexcedível apoio do nosso orientador de investigação, não há dúvida de que o processo de doutoramento, nos moldes em que é realizado na universidade portuguesa, constitui um percurso predominantemente individual e, muitas vezes, recheado de momentos de dúvida e desalento por não sabermos até que ponto estamos a seguir o bom caminho. Por muita prescrição que exista, o processo tem frequentemente um componente doloroso de hesitação e de receio de estar a trilhar caminhos ínvios. Julgamos que este problema radica fundamentalmente no facto de o processo de doutoramento constituir uma fase no percurso académico e investigativo em que é necessário conciliar uma tradição no campo científico específico com as idiossincrasias de uma caminhada e uma leitura específica do real. No nosso caso particular, consideramos que o principal obstáculo radicou na dificuldade de tratar grandes volumes de informação sobre a temática que pretendíamos abordar. A aptidão para circunscrever o campo de análise e a capacidade para refrear a vontade de abordar mais um aspecto ou de estudar mais uma corrente teórica foram claramente as competências mais postas à prova ao longo deste processo.

Para além disso, uma dificuldade recorrente foi a compatibilização entre os diversos contributos teóricos que nos pareceram mais pertinentes para analisar o nosso problema e a nossa investigação qualitativa. Em cada momento nos questionávamos sobre as melhores *lentes* para ler os dados e a informação de que dispúnhamos de molde a transformá-los em conhecimento. A este nível, de uma maneira geral, talvez a maior dificuldade tenha sido o facto de o trabalho que nos propusemos fazer se situar algures entre as abordagens de avaliação de programas e a abordagem científica mais clássica, dentro dos cânones daquilo que tem sido no nosso país uma tese de doutoramento. As dificuldades de conciliação das perspectivas avaliativas, sobretudo as de pendor mais positivista (Mateo, 2000: 145), com a abordagem científica mais teoricamente alicerçada foram marcantes ao longo de todo o nosso percurso e provocaram dilemas recorrentes.

⁷⁸ Sobre esta temática das hesitações e da perda de confiança do *self* no decurso do trabalho investigativo conducente ao doutoramento, veja-se o muito interessante e algo apaziguador (não estamos só) trabalho de Kerlin (1995).

Analisando os diversos contributos teóricos mais adequados para a análise desta temática, e confrontando-os com os dados recolhidos, fomos construindo um enquadramento teórico conceptual recorrendo a várias teorias e usámos uma metodologia de carácter misto entre o descritivo e o interpretativo. Para Lakatos e Marconi (1992: 40-41) o método é “o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo — conhecimentos válidos e verdadeiros —, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Estamos perante uma definição de método que enfatiza a noção de eficiência da abordagem científica no pressuposto da sistematicidade e da racionalidade usadas. Parece-nos que esta noção deverá ser encarada na perspectiva de um ideal a tentar atingir e não como algo de adquirido. O processo de investigação é, frequentemente, muito mais idiossincrático e tortuoso do que aquilo que deixam adivinhar muitas das definições prescritivas (Lerbet, 2005). Sobre esta questão, Feyreband (1993: 29) refere que “não há uma única regra, ainda que plausível, e ainda que firmemente alicerçada em termos epistemológicos, que não tenha sido uma ou outra vez violada. Torna-se evidente que tais violações não acontecem por acaso, não são resultados de uma insuficiência do conhecimento ou de uma desatenção passíveis de serem evitadas. Pelo contrário, vemos que foram elementos necessários ao progresso. [...] Mais especificamente, é possível demonstrar o seguinte: dada qualquer regra, embora «fundamental» ou «racional», há sempre circunstâncias em que é aconselhável não só ignorar a regra, como contrariá-la”. No nosso percurso investigativo, sentimos muitas vezes as dificuldades em compaginar o nível da prescrição com a operacionalização. O facto de ser impossível estandardizar trajectórias e pesos relativos de cada componente de pesquisa e análise de informação e de produção de saber incrementa o nível de complexidade e de ansiedade do investigador. Apesar da preparação, apesar dos relatos daqueles que já trilharam veredas semelhantes, o carácter pessoal e único de cada caminhada, embora sedutor e desafiante, faz aumentar o nível de dificuldade. Na realidade, não existe uma única estratégia, uma receita infalível para fazer uma boa tese visto que “cada pessoa constrói o seu sistema pessoal de produção de *saber* à sua maneira” (Lerbet, 2005). No nosso caso, houve quatro características que marcaram de forma profunda o nosso

itinerário: o prazer que nos deu embrenharmo-nos pelo estudo desta problemática, sobretudo ao nível das interacções que mantivemos com os protagonistas; a dificuldade em lidar com a enorme quantidade de dados e de informação que recolhemos; a complicação de refrear o interesse por um conjunto de temáticas relacionadas com o problema em análise; e as hesitações relativas às correntes teóricas mais adequadas à construção do nosso quadro teórico de análise. Mas não queremos maçar mais os nossos leitores com as idiossincrasias e os percalços do nosso labor investigativo.

Antes de descrevermos os elementos essenciais da metodologia que usámos, parece-nos útil tecer algumas considerações sobre os paradigmas na abordagem científica em geral para melhor enquadrar a nossa demanda específica em domínios do fenómeno organizacional.

1. Os paradigmas na abordagem científica

O conhecimento, numa perspectiva global, pode ser considerado como um conjunto de “factos e teorias que permitem a alguém entender fenómenos e resolver problemas” (Van Dalen, 1973: 1). Ao longo da caminhada da Humanidade, as formas utilizadas pelo Homem para atingir esses níveis de entendimento e de resolução têm sofrido alterações. Van Dalen (1973: 2-17) perspectiva os métodos de aquisição do conhecimento em duas fases distintas, a saber: métodos antigos (autoridade, experiência pessoal, dedução e indução) e método moderno (método científico). Aquilo que fundamentalmente os distingue é que o método moderno usa o pensamento reflexivo baseado numa recolha intencional de factos, numa testagem das premissas em que se baseia e numa menor perenidade das suas descobertas devido à erosão do dogmatismo e ao crescimento exponencial da investigação científica em todo o planeta.

A ciência, talvez mais do que qualquer outra coisa, pelo menos de um ponto de vista formal e explícito, é construída através de diferentes maneiras de ver, de perspectivas diferenciadas. A comunidade científica designa essas diferentes perspectivas como paradigmas, modelos, enquadramentos, quadros teóricos ou teorias⁷⁹. No fundo, são diferentes maneiras de estudar a realidade procurando aumentar o conhecimento sobre ela. Foster (1986: 54) identifica paradigma como algo que “define o que são questões passíveis de investigação e identifica as respostas aceitáveis; fornece os limites para a investigação na área em questão”. Para Kuhn (1989: 355), um paradigma é “o que os membros de uma comunidade científica, e só eles, partilham. Reciprocamente, é a respectiva posse de um paradigma comum que constitui uma comunidade científica, formada, por sua vez, por um grupo de homens diferentes noutros aspectos”. Segundo Handy (1985: 389), um paradigma “é um enquadramento conceptual, uma forma de olhar para o mundo, um conjunto de categorias assumidas nas quais empilhamos os factos”. Para ilustrar a mudança de paradigmas, este autor apresenta o exemplo da revolução de Copérnico: “Quando

⁷⁹ Segundo Travers (1978: 56-57) existe uma distinção muito clara entre modelos e teorias já que estas “providenciam formas úteis de conceptualizar o mundo à nossa volta” ao passo que os modelos são “formas muito úteis de pensar acerca de fenómenos complexos”. Pensa ainda este autor que “um bom modelo pode fornecer uma representação muito simples de acontecimentos bastante complexos e fazê-los mais facilmente compreensíveis” (Travers, 1978: 57).

Copérnico sugeriu que a Terra não se encontrava no centro do Universo estava, embora não o soubesse, a realizar uma revolução no paradigma. Mas eram as mentes dos homens que mudavam, não os movimentos dos planetas, e o modo como os homens então passaram a ver o mesmo universo teve um efeito profundo nas suas crenças, valores e comportamento” (Charles B. Handy, 1985: 389). A criação de paradigmas científicos constitui-se assim como um processo de limitação de fronteiras, muito profícuo, mas inerentemente limitador. De certa forma, estamos em presença de manifestações da tentativa do homem para incrementar a sua notoriedade e a das suas ideias. Dessa maneira, consciente ou subliminarmente, pensa contribuir para uma maior perenidade da sua memória, já que não da sua presença, no mundo dos seres vivos. Mas esta abordagem individualizada, não raramente radical, embora constitua por vezes um importante contributo para a evolução da ciência, não é inócua para essa ciência e, sobretudo para aqueles que se debatem com as dificuldades típicas de quem está nos prolegómenos de uma caminhada pelos trilhos do conhecimento especializado.

O que tem acontecido ao longo da história da ciência, inclusivamente no domínio das ciências sociais, é que os cientistas que constroem um paradigma têm dificuldade em resistir à tentação de pretender impor essa forma particular de observar o real como a mais perfeita e, por vezes, até mesmo a única. Na verdade, cada um dos paradigmas mais não é do que um constructo e um artefacto que permite um breve vislumbre do real. Ao paradigma é inerente a noção de parcialidade, de restrição na abordagem. Cada uma das escolhas feitas pelos cientistas no seu desafio de construir conhecimento, fecha-lhes um conjunto alargado de muitas outras hipóteses na panóplia alargada de *lentes* para conhecer o real. Como tivemos oportunidade de ver em capítulos anteriores deste trabalho, os paradigmas científicos assemelham-se às metáforas pelas suas características paradoxais de catálise da visibilidade e oclusão relativamente ao real. É portanto necessário ter consciência disto para aumentar o grau de humildade no processo de conhecimento e para relativizar a importância dos achados. Sobretudo é necessário evitar qualquer tipo de fundamentalismo do género do *one best way*. Na realidade, a investigação científica, “mesmo a melhor, é uma actividade altamente convergente baseada firmemente num consenso estabelecido,

adquirido na educação científica e reforçado pela vida subsequente na profissão” (Kuhn, 1989: 277-278). Há portanto, mesmo ao nível das regras formais para produção de conhecimento científico, um componente muito significativo, diríamos mesmo predominante, de paráfrase de uma cultura e tradição científicas. Abordando esta questão, Kuhn (1989: 278) defende que os cientistas, considerados como grupo profissional e não numa perspectiva individualizada, devem manifestar-se simultaneamente tradicionalistas e iconoclastas. Os que forem apenas tradicionalistas dificilmente se destacarão, mas a iconoclastia pura também não tem hipóteses de sucesso. É por isso que, as mais das vezes, “o cientista investigador não é um inovador, mas um solucionador de enigmas, e os enigmas em que se concentra são justamente aqueles que ele julga ser possível constatar e responder no interior da tradição científica existente” (Kuhn, 1989: 285). É impossível fazer tábua rasa da produção científica anterior e, embora existam por vezes cortes relativamente radicais, o normal é que a ciência progrida baseando-se, mesmo que de forma descontínua, nas aquisições precedentes.

Ao longo da história da ciência tem-se verificado que “os excessos de uma escola científica são quase sempre equilibrados através dos excessos de outra escola. (Para além disso, os cientistas só raramente resolvem os seus problemas, cometem muitos erros, e muitas das suas soluções são bastante inúteis)” (Feyerabend, 1978, citado por Foster, 1986: 55). Numa perspectiva mais ortodoxa, talvez sejam algo chocantes estas palavras de Feyerabend, mas a verdade é que nos recordam o carácter instável, complexo e profundamente humano do trabalho científico. Estas noções de subjectividade e transitoriedade são importantes por dois motivos fundamentais: primeiro, contribuem para a humildade nas apreciações e nos juízos de valor emitidos tanto durante o processo de investigação como na fase de apreciação dos resultados; segundo, despertam para a necessidade de combinação sinérgica de várias abordagens do real. No entanto, não se confunda esta perspectiva com um ecletismo acrítico em que o investigador utilize um conjunto de *lentes* incoerente para estudar o real. Iruela (2001: 300) aborda esta problemática considerando que a complementaridade entre as diferentes orientações teórico-metodológicas “apresenta-nos a via de investigação mais fecunda”. Aquilo que compete ao investigador é mobilizar os contributos teóricos e

metodológicos que permitam dar coerência ao seu raciocínio e consequente discurso e agilizar o seu processo investigativo. Esta questão da coerência e da globalidade da abordagem é bem traduzida por Lakatos e Marconi (1992: 86) quando aludem ao quadro teórico de referência da investigação, considerando-o “uma totalidade que abrange dada teoria e a metodologia específica dessa teoria. Teoria, aqui, considerada toda generalização relativa a fenómenos físicos ou sociais, estabelecida com o rigor científico necessário para que possa servir de base segura à interpretação da realidade; metodologia, por sua vez, engloba métodos de abordagem e de procedimento e técnicas”. O bom-senso e a prática mais ponderada recomendam portanto abordagens não ortodoxas e interdisciplinares para o estudo dos fenómenos. No entanto, ainda perdura algum radicalismo e falta de diálogo que tem feito desviar energia do investimento na ciência. Reflectindo a este propósito, Rifkin (1996: 301), num tom irónico, refere que “o pecado cardeal entre académicos é a confraternização com o inimigo; qualquer estudioso merecedor das suas próprias credenciais jamais admitiria a troca das suas anotações com as de outras disciplinas. Uma abordagem interdisciplinar é em geral considerada «pouco séria»”.

No presente trabalho de investigação, com espírito aberto aos vários contributos que nos pudessem auxiliar na nossa demanda, procurámos reapreciar os vários paradigmas científicos possíveis para refinar e sustentar melhor as nossas opções ao nível do quadro teórico, da construção das hipóteses e da metodologia investigativa. Nesse sentido, consultámos vários autores que, usando taxionomias de abrangência variável, expõem e analisam as diversas possibilidades e com eles mantivemos um *diálogo silencioso* que, ao mesmo tempo, nos ajudasse na nossa investigação e permitisse enquadrá-la nos cânones do trabalho científico.

Cohen, Manion e Morrison (2003) foram para nós autores de referência em termos da teoria e metodologia da ciência. Estes autores, dissertando a propósito dos níveis de maturação das disciplinas científicas através da acumulação e classificação de informação, referem que “muita da investigação no domínio educacional é descritiva” (Cohen *et al.*, 2003: 13). A investigação que apresentamos neste trabalho insere-se, em grande medida, nesse âmbito descritivo. Procurámos carrear dados e informações que permitissem iluminar melhor a configuração e operacionalização de um programa

avaliativo. Por outro lado, ilustramos as reacções e as representações de um conjunto de protagonistas desse programa. No entanto, não nos limitamos a essa perspectiva descritiva. Pretendemos ir mais longe, apresentando evidências robustas no sentido de privilegiar as abordagens avaliativas com epicentro ao nível das organizações individualmente consideradas, em detrimento das abordagens de prestação de contas do tipo *acção/reacção*.

Desde o princípio da nossa investigação, norteou-nos o propósito de encontrar, através de uma abordagem científica, respostas para as perguntas que exacerbaram a nossa curiosidade. Apesar disso, nunca pautámos o nosso pensamento ou a nossa acção por uma ortodoxia científica inabalável. O nosso posicionamento em relação à função da ciência corresponde em grande medida ao que Kerlinger ([1964] 1981: 8) define como “fazer descobertas, aprender factos, fazer avançar o conhecimento por forma a melhorar as coisas”. Move-nos, portanto, a intenção de contribuir, através de uma abordagem científica prática, para aperfeiçoar os programas de avaliação organizacional, os dispositivos e procedimentos de desenvolvimento organizacional e as abordagens externas de intervenção nas organizações. Para além desta faceta de carácter predominantemente instrumental, pretendemos também com o presente trabalho lembrar quem de direito para a óbvia necessidade e para a responsabilidade de prestar contas sobre os investimentos feitos nos programas governamentais nas mais variadas áreas. Não basta exigir às estruturas dependentes públicas que prestem contas sobre as suas práticas e os seus resultados. Cabe ao Estado dar o exemplo através de um escrutínio proactivo da qualidade e do impacte dos programas que promove.

Iruela (2001: 300) sustenta que aos diferentes paradigmas de análise subjazem concepções diferentes da natureza da ciência e da natureza da realidade que, por esse motivo, se diferenciam também “quanto ao tipo de questões que pretendem e podem resolver através dos seus processos de investigação e no que diz respeito ao tipo de conhecimento que podem gerar”. Ainda segundo esta autora, “para a construção do conhecimento científico da educação existem quatro grandes enfoques ou paradigmas: o paradigma empírico positivista, o paradigma hermenêutico, o paradigma crítico e o paradigma sistémico-cibernético” (Iruela, 2001: 300).

Também Cano (1998: 132-135) se dedica à categorização dos paradigmas científicos apresentando um elenco onde podemos encontrar o *paradigma positivista* — ou racional, científico, científico-técnico, tecnológico, racional-tecnológico, empírico, funcionalista ou tradicionalista, no qual a realidade é concebida como algo de linear, externo e objectivo⁸⁰ que a ciência pode apreender como tal; o *paradigma interpretativo* que coloca no centro das suas preocupações a descodificação da cultura composta pelos significados e pelos valores desenvolvidos na organização e que tenta lidar com a ambiguidade, a incerteza, a complexidade e o carácter simbólico inerentes à vida organizacional; e o *paradigma político* que encara as organizações como sistemas políticos onde actores políticos em busca da manutenção ou do incremento dos respectivos poderes ou privilégios, se digladiam, individualmente ou em coligação, através do conflito ou da negociação, com o fito de atingirem os seus objectivos.

Para a presente investigação, optámos por um paradigma de investigação naturalista, de matiz predominantemente qualitativo visto que pretendíamos contribuir para a avaliação de um programa através da colheita das reacções e opiniões de um conjunto de actores privilegiados de todo o processo objecto de observação. O nosso posicionamento global nesta investigação configura globalmente aquilo que MacDonald (1987 [1974]: 45) designa por *avaliação democrática*. Nesse sentido, garantimos aos nossos informantes confidencialidade e demos-lhes controlo sobre a informação que nos transmitiram. Com efeito, todos os entrevistados receberam cópia da transcrição⁸¹ da conversa que mantivemos e tiveram a possibilidade, que alguns utilizaram, de sugerir alterações de forma a transmitir melhor as suas representações. Tal como na *avaliação democrática*, os conceitos-chave do nosso processo investigativo foram “confidencialidade”, “negociação” e “acessibilidade” enquadrados pelo lema “o direito de saber” (Macdonald, 1987 [1974]: 45). Gostaríamos neste domínio de sublinhar de novo o posicionamento de grande transparência assumido por informantes privilegiados da Inspeção-Geral de Educação que sempre nos transmitiram as informações e os documentos que lhe fomos solicitando.

⁸⁰ “Ser objectivo está sempre relacionado com um sistema conceptual e um conjunto de valores culturais” (Lakoff e Johnson, 1980: 227), e, portanto, não pode ser encarado como um conceito de aplicação universal.

⁸¹ A título de exemplo, para o caso dos Inspectores entrevistados, veja-se o Anexo X e o Anexo Y.

No que concerne à metodologia de recolha de dados, a nossa aposta foi no sentido da análise de documentos (fundamentalmente relatórios), e da respectiva interpretação através da técnica de análise de conteúdo, e da análise dos casos de vários estabelecimentos de ensino. Esclareça-se desde já que o presente trabalho não é um estudo de caso. A nossa opção metodológica foi no sentido de investigarmos um conjunto de nove casos como forma de recolher informação de actores no terreno (*stakeholders*), ao nível das representações, que permitam analisar e interpretar os impactes do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE). Nesta perspectiva, a nossa abordagem de investigação qualitativa insere-se naquilo que Anderson e Arsenault ([1998] 2002: 121) designam por “investigação aplicada” e definem como um processo que se ocupa “com os problemas do mundo na forma como são percebidos pelos participantes, organizações ou grupos de pessoas. A investigação aplicada é orientada para a acção e pretende avaliar, descrever, documentar ou informar as pessoas envolvidas relativamente aos fenómenos sob investigação”. No caso vertente, o nosso posicionamento coincide em grande medida com o que Anderson e Arsenault ([1998] 2002: 125) definem como uma abordagem em dois passos: i) “tentar compreender os fenómenos através dos olhos dos participantes; ii) colocar essa compreensão dentro do seu quadro teórico-conceptual dos fenómenos e reconsiderar a perspectiva dos participantes com o objectivo de tentar definir, descobrir, revelar ou explicar o mundo deles”. Não adoptamos esta perspectiva como uma tentativa de desocultação de *malha fina* das especificidades de cada actor, mas sim como forma de tentar identificar padrões comportamentais face a abordagens externas. Devido ao número elevado de estabelecimentos de ensino envolvidos na nossa investigação e aos múltiplos protagonistas que foram entrevistados, não caberia nos limites deste trabalho o uso do *estudo de caso* de dimensão claramente etnográfica. Para isso, necessitaríamos de introduzir uma minúcia de análise que nos obrigaria a reduzir o número de casos e de protagonistas a auscultar. Preferimos não o fazer, por agora. Pensamos, no entanto, que em investigação posterior seria da maior pertinência realizar um estudo de caso, com *malha mais fina*, em uma ou duas das escolas incluídas no nosso lote de nove. Por ora, se perdemos em profundidade da análise, ganhámos em diversidade (Costa, 2003: 101) dos casos analisados e dos protagonistas ouvidos.

No caso presente, usámos como método a entrevista a informantes privilegiados que se relacionaram com as equipas inspectivas durante as intervenções. Para além disso, entrevistámos também inspectores que integraram as equipas que aplicaram o PAIE e a Intervenção Sequencial nesses mesmos estabelecimentos de ensino. Toda a nossa estratégia vai no sentido de avaliarmos o PAIE nas suas concepções teóricas, dispositivos metodológicos, processos e resultados. Os casos aparecem como uma das fontes, quiçá a mais importante, que permitam iluminar melhor este fenómeno. Tivemos, desde o início do nosso percurso investigativo, a preocupação de usar técnicas de recolha e de apresentação dos resultados que sejam acessíveis a audiências não especializadas (Macdonald, [1974] 1987: 45) pois defendemos que a investigação científica deve ter um impacte social mais alargado e deve beneficiar directamente um número mais alargado de actores do sistema social. Mesmo que seja muito profunda e pautada por elevados padrões científicos, de pouco adiantará a investigação se for confinada a um grupo reduzido de especialistas. A acessibilidade do saber é uma das características das sociedades democráticas. Pretendemos com este trabalho partilhar os dados que recolhemos, a informação que fomos desenvolvendo e o conhecimento que fomos amadurecendo com uma audiência tão alargada quanto possível. No entanto, consideramos de modo especial os professores, os educadores, os gestores de estabelecimentos de ensino e os inspectores. Não porque sejam mais importantes do que os outros intervenientes no sistema educativo, mas tão só porque são aqueles cuja acção pode fazer maiores diferenças no funcionamento desse mesmo sistema e, em consequência, melhorar a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos.

O conjunto de nove escolas é significativo pelo facto de representar uma realidade, embora não tenhamos a pretensão de que se constitua em paradigma daquilo que tenha ocorrido na generalidade das escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação no âmbito do PAIE. O único motivo que nos levou a seleccionar estas escolas e não outras, prende-se com o facto de, na área de influência da Delegação Regional do Norte da IGE, estas terem sido submetidas a duas intervenções no quadro do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. A primeira intervenção inspectiva do PAIE e uma avaliação sequencial alguns meses depois.

Saliente-se que houve na área de influência referida um total de doze estabelecimentos de ensino sujeitos às duas intervenções inspectivas objecto do nosso estudo. A nossa amostra corresponde portanto a 75% desse total. Considerámos que seria desejável aproveitar estes casos de estabelecimentos de ensino que foram intervencionados duas vezes pela IGE num período reduzido e com propósitos complementares. Em princípio, todos os outros que foram submetidos à primeira intervenção, caso houvesse recursos suficientes, seriam também sujeitos a uma intervenção sequencial. É nesse sentido que aponta a teoria e a prática da avaliação organizacional.

No caso vertente, a construção teórico-conceptual corresponde a um recurso para proceder à análise e interpretação dos objectos de estudo. O nosso intento é combater denodadamente as tentações do senso comum e, para isso, nada melhor do que enveredar por uma perspectiva científica, recorrendo sem preconceitos às contribuições teóricas que se nos afiguram mais adequadas para o estudo em questão.

2. A definição da amostra

A nossa amostra inicial era constituída por doze escolas ou agrupamentos de escolas situadas na região Norte de Portugal e integrantes da rede pública de oferta educativa. Estes estabelecimentos de ensino correspondem à totalidade de instituições, na região Norte, onde foram cumulativamente aplicados o Programa de Avaliação Integrada das Escolas e a Intervenção Sequencial.

A definição da amostra foi determinada por critérios de pertinência, quantidade e qualidade de informação fornecida pelos potenciais informantes, probabilidade elevada de isenção na investigação e proximidade dos estabelecimentos de ensino relativamente à nossa base de trabalho.

Pertinência porque pareceu-nos que estes estabelecimentos de ensino, pelo facto de terem recebido a visita dos inspectores no âmbito de uma acção de *follow-up*, tinham tido, potencialmente, mais possibilidades de reflexão sobre o PAIE e mais retorno relativamente à qualidade do seu desempenho. Para além disso, podíamos contar com mais informação, do que no caso das outras escolas, a nível documental — os relatórios da Intervenção Sequencial e outros documentos eventualmente produzidos a esse propósito. Quantidade e qualidade potencial de informação porque, em princípio, os informantes estavam mais sensibilizados para as características do programa, devido ao facto de terem sido sujeitos a duas intervenções inspectivas no âmbito do PAIE. Pelo menos os Presidentes dos Conselhos Executivos teriam, em princípio, mais informação e opiniões mais fundamentadas sobre o PAIE do que aqueles que apenas receberam a primeira intervenção. Além disso, também do lado dos inspectores houve mais possibilidades de acompanhar a *caminhada* entretanto feita pelas escolas em função da experiência e dos resultados do PAIE.

Probabilidade elevada de isenção na investigação visto que não desempenhámos qualquer função inspectiva na região Norte do país e nunca tivemos qualquer intervenção, de nenhum tipo, em alguma dessas escolas. Proximidade relativamente à nossa base de trabalho, facilitando a logística das indispensáveis deslocações às escolas a fim de recolher informação junto dos informantes.

Depois de definida a amostra e de construídos os dispositivos de recolha de informação, achámos adequado testar esses mesmos dispositivos e toda a logística architectada para essa fase. Nesse sentido, identificámos um estabelecimento de ensino na área de influência da Delegação Regional de Lisboa da Inspeção-Geral da Educação com as mesmas características distintivas das doze escolas constituintes da nossa amostra inicial. Isto é, um estabelecimento de ensino que foi cumulativamente intervencionado pela IGE no âmbito do PAIE e no âmbito da Intervenção Sequencial.

No decurso da nossa investigação, os contactos que mantivemos com os estabelecimentos de ensino constituintes da nossa amostra inicial vieram revelar que não seria possível realizar o trabalho previsto em três deles, por motivos diferenciados. Num dos casos, do conjunto de os docentes que tiveram contacto directo com os inspectores no âmbito do PAIE, apenas o Presidente do Conselho Executivo se mantinha em funções naquele estabelecimento de ensino. Todos os outros docentes tinham entretanto sido colocados noutras escolas. Noutro caso, ainda chegámos a entrevistar dois docentes que amavelmente se disponibilizaram para colaborar neste projecto de investigação, mas a manifesta indisponibilidade do actual Presidente do Conselho Executivo, nomeadamente no que concerne à identificação de outros docentes passíveis de serem entrevistados neste âmbito, inviabilizou a prossecução do trabalho investigativo. Por fim, no terceiro caso, o ex-Presidente do Conselho Executivo, apesar de contactado, declinou o nosso convite para a entrevista. Essa posição inviabilizou a realização do estudo na escola a que ele presidia por altura da implementação dos programas inspectivos objecto de análise.

Por esses motivos, a nossa amostra final resume-se a nove estabelecimentos de ensino dos doze inicialmente previstos, o que equivale a 75% do conjunto de escolas que na área de influência da Delegação Regional do Norte da IGE foram sujeitas cumulativamente ao PAIE e à Intervenção Sequencial.

3. Avaliação de programas

A polissemia da palavra *avaliação* é de tal forma grande que já foi assimilada acriticamente ao nível da conceptualização e do uso. O grande perigo deste fenómeno, para além da banalização, é que acontece frequentemente estarmos a falar de realidades muito diferentes e pensarmos, devido à etiqueta comum – avaliação – que estamos a referir-nos à mesma coisa: “o principal problema surge quando, por pensarmos que estamos todos a falar do mesmo, não esclarecemos o que dizemos” (Santos Guerra, 2000: 266). Redunda tal situação numa *conversa de surdos* ou num avolumar de equívocos. A melhor forma de combater esse fenómeno é proceder a uma explicitação dos conceitos que norteiam a nossa investigação.

Desde há décadas que, pelos mais variados motivos, tem sido preocupação de inúmeros *stakeholders*⁸² e investigadores proceder à avaliação de programas implementados nas mais variadas áreas de actividade, tanto no domínio estatal, quanto no domínio privado; tanto em organizações com fins lucrativos, quanto naquelas que não visam o lucro. Em regra, pretende-se saber se o programa atingiu os objectivos propostos, se a relação custo-benefício é aceitável, se é necessário promover alterações no caso de replicação do programa, se o programa resolve mais problemas do que aqueles que cria, e por aí fora. No entanto, determinar até que ponto um programa específico teve sucesso não é tarefa fácil. Mais difícil ainda é identificar os factores que propiciaram o sucesso ou insucesso de um programa. Referindo-se a esta questão, Petrosino (2000: 59), inspirando-se em Lipsey (1997), acrescenta que “os resultados de avaliações de um mesmo programa frequentemente variam de um contexto para outro devido a diferenças relativamente aos clientes, pessoal, etc.” Este autor chama portanto a nossa atenção para a vulnerabilidade das avaliações em geral e das avaliações de programas em particular. A complexidade dos contextos, dos programas em si, e a multiplicidade de variáveis em jogo exigem que aqueles que realizam as avaliações assumam uma atitude de humildade e de cruzamento de

⁸² “Pessoa com interesse na avaliação. Alguém que aposta algo. A avaliação e os seus resultados podem afectar de algum modo pessoas como professores, alunos, pais, serviços de apoio, políticos e outros” (Schratz, 1997: viii).

métodos que permitam incrementar o nível de segurança relativamente aos resultados das avaliações. Por outro lado, a consciência desse constrangimento deverá levar os “consumidores” de avaliação a relativizarem os resultados dos processos avaliativos no sentido de não os considerarem verdades inquestionáveis, mas apenas contributos para uma melhor compreensão das morfologias e dos desempenhos. A verdade absoluta não existe e, portanto, as teorias científicas, tal como as metáforas, podem esconder tanto como realçam (Lakoff e Johnson, 1980: 227). Com efeito, ao contrário do que muitos pensam, “a verdade é sempre relacionada com a compreensão, a qual se baseia num sistema conceptual não universal” (Lakoff e Johnson, 1980: 226-227). Embora a constatação desta situação possa ser dolorosa para quem necessita de «certezas», é benéfica a adopção de uma postura de relativização do conhecimento. Aliás, as certezas são as primeiras inimigas do próprio conhecimento.

Por último, é necessário atender sempre à especificidade de cada contexto e ao carácter único de cada elenco de protagonistas em presença. Como referem Hyatt e Simons (1999: 23): “a avaliação como um processo social e político envolve sempre a compreensão do contexto específico e das normas e valores, frequentemente não mencionados, que governam as interações políticas e sociais. O insucesso na descodificação e no envolvimento apropriado com os códigos culturais que implícita, se não explicitamente, guiam a vida social, podem prejudicar o processo e provocar equívocos e conflitos, e, por vezes, oposição directa à avaliação”. Pior do que essa oposição directa, só a oposição ou boicote dissimulados que, por vezes, para além de impedirem que *germine a semente* lançada através do processo avaliativo, fazem com que a organização e os seus actores regridam pelo facto de despenderem energias com a defesa relativamente a algo que é identificado como uma ameaça. Energias essas que deixam de ser canalizadas para as acções em benefício dos alunos.

Avaliação e investigação social

Embora existam entre a avaliação e a investigação social de cariz mais tradicional muitos aspectos em comum, nomeadamente ao nível das metodologias e dos dispositivos de recolha de informação, há no entanto algumas diferenças que fazem com que possa considerar-se a abordagem avaliativa como mais sensível. Com efeito, tendo em conta que a avaliação decorre num contexto político e organizacional

complexo, os avaliadores necessitam, mais do que a generalidade dos investigadores sociais, de possuir competências muito desenvolvidas no domínio do relacionamento interpessoal, designadamente ao nível do trabalho colegial, capacidade de integração e gestão de equipas, sensibilidade para lidar eficazmente com uma multiplicidade de actores com grau variável de interesse no processo e nos resultados avaliativos.

Naturalmente que a sensibilidade acrescida da abordagem avaliativa a que antes aludimos se deve sobremaneira aos impactes esperados e inesperados desse processo. Quanto maior for a influência da avaliação nas vidas das pessoas intervenientes, de uma ou outra maneira, no processo, maior será o índice de sensibilidade a ele associado e, conseqüentemente, mais à prova serão postas as competências de relacionamento interpessoal dos avaliadores.

4. Técnicas de investigação utilizadas

A investigação científica confronta-se com um conjunto de dificuldades que tornam indispensável um grande empenho no sentido de produzir instrumentos tão perfeitos quanto possível, mas sempre tendo consciência do seu grau de imperfeição. Uma das formas de reduzir essa imperfeição corresponde à avaliação dos instrumentos previamente à sua aplicação. Foi o que fizemos neste caso, tanto através da sua avaliação por colegas investigadores, quanto através da realização de um ensaio do estudo num estabelecimento de ensino com características muito semelhantes às dos que constituem a nossa amostra.

As técnicas de investigação de que nos socorremos para levar a cabo a recolha de informação de que necessitamos no âmbito do presente trabalho foram a *análise documental* dos relatórios das duas intervenções inspectivas e de outros documentos da Inspeção-Geral da Educação e a *entrevista híbrida* a protagonistas que tiveram relação directa ou indirecta com o programa objecto de estudo no presente trabalho. Vejamos seguidamente a construção que adoptámos para essas técnicas.

A análise documental

A análise documental que levámos a cabo incidiu predominantemente em relatórios de intervenção das equipas inspectivas no âmbito do PAIE e das intervenções sequenciais. Procurámos identificar e interpretar os aspectos essenciais recenseados pelas equipas inspectivas nesses documentos, nomeadamente as recomendações feitas no sentido da melhoria da qualidade do desempenho. No sentido de reduzir a atomização e facilitar a leitura, agrupámos essas recomendações em dez categorias de análise que nos permitiram reconhecer tendências do enfoque adoptado pelas equipas inspectivas no seu labor e na imagem que transmitiram às escolas sobre o respectivo desempenho.

As entrevistas

Os instrumentos devem ser concebidos para recolher exactamente aquilo que procuramos e nada mais. Embora seja fácil de enunciar e de compreender este

princípio básico, nem sempre é tão fácil implementá-lo. Com efeito, por exemplo, na estrutura de um questionário ou do guião para uma entrevista, a formulação de uma pergunta pode sugerir uma resposta; a resposta a uma questão pode influenciar a resposta a outra (efeito de halo). No decurso de uma entrevista, aquele a quem o avaliador coloca uma pergunta sabe que está a ser avaliado. Por isso, terá tendência a adoptar um comportamento verosímil, mas não forçosamente verdadeiro. Poderá responder aquilo que julga ser a resposta esperada, procurará ter o melhor desempenho possível, estará perturbado por alguma emoção. Para além disso, pode ocorrer que a própria informação que se procura seja fonte de dificuldades. Não esqueçamos que a informação é apenas *um meio* para chegar ao conhecimento. Isso acontece particularmente quando a informação não está directamente acessível e tem de ser apreendida através de outra informação que tem o papel de revelador (ou indicador). É o caso das *representações* que só se podem deduzir através de um feixe de opiniões expressas. É também o caso de certas competências escolares que só podem ser verificadas através de um conjunto de desempenhos observáveis. Nestes casos, a dificuldade reside na boa escolha da *informação-reveladora*. De qualquer forma, é necessário ter em consideração que existe sempre um desfasamento entre a *informação-reveladora* e a *informação-alvo* (Vogler, 1996: 188).

A entrevista será provavelmente, depois da observação, a técnica de recolha de informação mais utilizada na metodologia qualitativa (Navarro, 2001: 124). No caso vertente, encarámos as entrevistas aos avaliados e aos avaliadores como formas de obter informação e conhecimento através de protagonistas do processo avaliativo que detêm as chaves da sua compreensão visto que, melhor do que ninguém, eles “sabem se as regras foram respeitadas, sabem como os métodos foram aplicados, foram os agentes de negociação dos relatórios” (Santos Guerra, 2000: 281). Mas, para além disso, as entrevistas foram também uma forma de comprovar ou de infirmar o rigor da nossa análise e interpretação a partir de outras fontes de informação. Funcionaram como elementos contrastantes, abriram outros horizontes, ajudaram a desmontar algumas perspectivas apriorísticas que ainda tolhiam a nossa análise.

Possuíamos a consciência de que é muito difícil, ou até mesmo impossível, encontrar neutralidade junto das diferentes partes envolvidas ou com interesse no

processo avaliativo que estávamos a estudar. Tendo plena consciência dos perigos da entrevista, nomeadamente no que diz respeito ao afunilamento da perspectiva em função das experiências, características pessoais e representações do entrevistado (e do entrevistador) procurámos sistematicamente contrastar a informação fornecida por cada um dos protagonistas com a informação de outros indivíduos que tenham vivido situações semelhantes no âmbito do programa inspectivo objecto de análise (perspectiva horizontal). Para além disso, a informação fornecida por cada grupo de informantes foi comparada com a informação obtida junto dos informantes dos outros grupos (perspectiva vertical). Por último, essas informações foram ainda cotejadas com as informações patenteadas nos relatórios inspectivos e, pontualmente, na correspondência entre os estabelecimentos de ensino e a IGE. Houve, portanto, o cuidado sistemático com a triangulação das informações obtidas junto das várias fontes pessoais e documentais para assegurar, tanto quanto possível, o rigor na apresentação da informação e nas subsequentes considerações tecidas.

As entrevistas que realizámos podem dividir-se em dois grandes grupos: por um lado, o dos gestores escolares e de alguns professores dos nove estabelecimentos de ensino cujos casos analisámos; por outro, o de inspectores que realizaram as intervenções inspectivas — *Programa de Avaliação Integrada e Intervenção Sequencial* — nesses mesmos estabelecimentos de ensino.

As entrevistas relativas ao primeiro grupo referido tiveram lugar em cada um dos nove estabelecimentos de ensino em análise. Apenas em três casos realizámos as entrevistas fora do espaço desses estabelecimentos de ensino por via do facto de os informantes em questão já aí não se encontrarem a desempenhar funções. Todas as entrevistas com os inspectores, decorreram nas instalações da Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação. Tanto num caso como no outro, estiveram sempre asseguradas inteiramente as condições físicas que permitissem aos nossos entrevistados manifestarem as respectivas opiniões livres de qualquer constrangimento. A logística necessária a estas acções nunca poderia ter sido operacionalizada sem a colaboração dos actuais Conselhos Executivos dos estabelecimentos de ensino e sem a cooperação de responsáveis da Delegação Regional

do Norte da Inspeção-Geral da Educação. A eles, aqui deixamos mais uma vez o nosso agradecimento.

Nos casos das escolas, os contactos iniciais foram mantidos por via telefónica com os Conselhos Executivos. Depois de nos apresentarmos e explicarmos o objectivo e a arquitectura geral da nossa investigação, pedimos que identificassem pessoas que correspondessem ao perfil que tínhamos definido (contactos mantidos com os inspectores ao nível do PAIE, preferencialmente no que concerne à observação da prática lectiva ou no âmbito de entrevistas) e que se predispusessem a conceder-nos as entrevistas. A disponibilidade dos Conselhos Executivos e dos professores foram superiores ao que havíamos previsto. Na generalidade das escolas conseguimos agendar todas as entrevistas para um único dia. Esse aspecto permitiu-nos economizar tempo e dinheiro para realizar a nossa investigação. Para além disso, facilitou-nos a construção de uma *imagem* sobre aquilo que se passou em cada uma das nove escolas durante e após o PAIE. Esta fase de deslocação às escolas iniciou-se em 3 de Junho de 2004 e concluiu-se a 19 de Julho do mesmo ano.

No caso dos inspectores, estabelecemos com eles contactos telefónicos a agendar as entrevistas em função das respectivas disponibilidades e das suas deslocações à Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação. Para entrevistarmos todos os inspectores, deslocámo-nos seis vezes ao Porto entre Dezembro de 2004 e Janeiro de 2005.

De forma a limitarmos a quantidade de informação decorrente das dezenas de entrevistas que realizámos, optámos por um protocolo híbrido em que a construção corresponde a um inquérito por questionário típico, com características claramente estruturadas no qual os nossos interlocutores escolhiam uma das respostas que providenciávamos (McMillan, 2000: 166), e de enfoque essencialmente quantitativo. Este componente está dividido em vários grupos temáticos constituídos por asserções relativas a vários aspectos dos programas inspectivos em causa. Houve todo o cuidado no sentido de utilizar na redacção das afirmações um nível ou registo de língua que pudesse ser entendido com a máxima clareza e o mínimo de ambiguidade por todos os entrevistados. No entanto, logo no início das entrevistas, tentávamos criar junto dos entrevistados o *à-vontade* necessário para que eles apresentassem as dúvidas que

eventualmente subsistissem. Todas as abordagens preparatórias (contactos telefónicos, por correio e pessoais) e as entrevistas realizadas foram pautadas por uma estratégia coerente de respeito absoluto pelos nossos entrevistados e pela tentativa de criação de um clima de confiança e empatia que permitisse incrementar a quantidade e a fidedignidade da informação recebida. A todos os nosso interlocutores foram previamente explicados os propósitos da entrevista e foi delimitado o tempo previsto para a realização da mesma (Chianca, 2001: 65).

Aos entrevistados era pedido que, relativamente a cada uma das asserções, manifestassem as respectivas opiniões através de uma escala ou série de gradações. Usámos uma verdadeira escala de Likert visto que cada “afirmação inclui um valor em direcção positiva ou negativa, e o respondente indica concordância ou discordância com essa asserção” (McMillan, 2000: 157). As opiniões eram por nós imediatamente registadas em suporte informático. Para além da resposta de carácter fechado a cada uma das perguntas, os nossos entrevistados eram convidados a acrescentar, quando considerassem oportuno, aspectos que pudessem clarificar as suas respostas. Estes incentivos eram feitos de forma muito tranquila para evitar que os nossos interlocutores assumissem atitudes de tipo defensivo que pudessem afectar o clima da entrevista (Chianca, 2001: 66) ou escamotear informação. Era talvez este o componente mais genuíno de entrevista, com um procedimento menos estruturado e característico de um enfoque qualitativo da investigação. No entanto, o nosso posicionamento foi sempre no sentido de tentar encontrar um equilíbrio entre, por um lado, a quantidade, qualidade e genuinidade da informação fornecida, e, por outro lado, a possibilidade de filtrar na origem informação que não fosse pertinente para a nossa investigação. Devido à quantidade de informantes, sempre tivemos consciência do perigo de recolhermos dados e informações que não fôssemos capazes de tratar na totalidade em tempo útil.

Foi pedido aos entrevistados que não consultassem nenhum documento sobre os programas inspectivos em causa. Pretendíamos conhecer as suas representações sem que elas fossem moduladas por leituras mais ou menos apressadas com o fito de revisitar os acontecimentos em causa. Dessa forma, queríamos homogeneizar o mais possível as condições de resposta em termos de recordação dos factos. Partimos do

princípio de que se solicitássemos, nomeadamente, a leitura dos relatórios, as condições de igualdade seriam menores pois muitos dos entrevistados não leriam esses documentos. Não esqueçamos que o nosso objectivo era ter uma noção tão clara quanto possível das representações dos nossos entrevistados volvidos três ou quatro anos relativamente aos acontecimentos sob escrutínio. Estamos claramente em presença de uma avaliação *após os factos*. Foi-lhes dito que não existiam respostas certas ou erradas, mas, sobretudo, opiniões, sensações, impressões, representações sobre o que se passou.

Tanto nos estabelecimentos de ensino, quanto na Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação, com a anuência dos informantes, optámos por gravar digitalmente as entrevistas no sentido de encurtar o tempo necessário para as realizar e para manter um registo das mesmas que nos permitisse revisitar a informação, completar e confirmar as nossas transcrições.

Depois de realizarmos as entrevistas, ouvimos atentamente as gravações digitais e completámos a informação (especificações, modulações de resposta) que havia sido registada no decurso das nossas interações com os entrevistados. Para tal, desde o princípio da nossa investigação, utilizámos procedimentos de gestão e salvaguarda da informação que assegurassem a sua permanente fiabilidade técnica e disponibilidade, nomeadamente através da protecção e realização de cópias múltiplas dos registos sonoros digitais, das respectivas transcrições, da base de dados bibliográfica e da tese em permanente construção.

No sentido de validarmos o nosso registo, optámos por devolver aos nossos entrevistados, via postal, a transcrição das entrevistas que com eles mantivemos. Para esse fim, contámos mais uma vez com a colaboração dos Conselhos Executivos dos estabelecimentos de ensino onde desenvolvemos a nossa investigação. Para simplificarmos o processo, enviámos para cada uma das nove escolas apenas um envelope no interior do qual seguiam envelopes fechados e dirigidos a cada um dos entrevistados. Aos Presidentes dos Conselhos Executivos, solicitámos que entregassem o respectivo envelope a cada um dos colegas que nos haviam concedido a entrevista. No interior desses envelopes seguia uma breve missiva onde lhes pedíamos que confirmassem ou corrigissem as informações que apresentávamos utilizando para isso um documento que também seguia em anexo. Os entrevistados eram convidados a

fazerem chegar-nos as respectivas reacções usando um envelope já selado que lhes havíamos enviado. Na carta era referido que a inexistência de resposta até uma determinada data seria interpretada como uma anuência tácita relativamente à forma e ao conteúdo da transcrição das respectivas respostas. Todo este processo se baseou numa metodologia em que os sujeitos da investigação foram convidados a reconhecer a fidedignidade das transcrições e a autenticidade das nossas interpretações qualitativas (McCormick e James, 1996: 184). Assim, incrementámos a confiança dos nossos entrevistados na fidelidade de transmissão das suas opiniões e robustecemos a credibilidade da nossa metodologia de investigação (McMillan, 2000: 168). Das 64 cartas enviadas (uma para cada entrevistado), recebemos a resposta de 15 dos informantes, o que corresponde a uma taxa de retorno de 23,43%. A maioria das respostas propunha ligeiras alterações da formulação das respostas, sobretudo na perspectiva de uma maior correcção linguística que permitisse aperfeiçoar alguns aspectos de menor elaboração do discurso oral. Um número muito reduzido de informantes propôs ligeiras correcções a questões de resposta fechada. Por respeito para com os nossos informantes e por uma questão de rigor metodológico, optámos por introduzir todas as correcções solicitadas nos suportes electrónicos de registo das interacções mantidas com esses informantes.

Feito esse trabalho de escrupuloso registo e correcção das opiniões do nosso público-alvo, e visto que deixava de ser indispensável identificar as escolas em causa e as pessoas com as quais interagimos, passámos a designar cada uma das escolas através do nome de uma árvore⁸³: Escola Camélia, Escola Magnólia, Escola Laranjeira, Escola Sobreiro, Escola Jacarandá, Escola Plátano, Escola Acácia, Escola Nogueira, Escola Azinheira. A atribuição do nome foi aleatória e seria completamente especulativo atribuir algum significado simbólico a essa etiquetagem.

Para além desse processo de etiquetagem visando o anonimato⁸⁴, dividimos os informantes dos estabelecimentos de ensino em três grupos: os Presidentes dos Conselhos Executivos, os Professores Coordenadores e os Professores Observados. Os

⁸³ Um contributo importante para esta escolha foi dado pelas colegas Paula Santos e Patrícia Castanheira.

⁸⁴ Por uma questão de garantir o compromisso assumido com os nossos entrevistados e de respeitar os cânones metodológicos, os nossos leitores apenas sabem que as escolas objecto de estudo se situam na área de influência da Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação.

Presidentes dos Conselhos Executivos foram ainda divididos em três categorias: aqueles que desempenhavam o cargo na altura em que os estabelecimentos foram intervencionados a nível do PAIE; aqueles que desempenhavam esse cargo quando nos deslocámos aos estabelecimentos de ensino para realizar a presente investigação; os que se mantinham nessas funções desde o PAIE até ao momento em que realizámos esta investigação. Por uma questão de simplificação e devido ao número reduzido de informantes em cada uma destas subcategorias, optámos posteriormente, ao nível do tratamento das respostas, tanto na vertente mais quantitativa quanto na vertente mais qualitativa, por considerar apenas uma categoria de informantes para os Presidentes de Conselho Executivo, independentemente do momento em que desempenharam essas funções.

Assegurado o anonimato, criámos tabelas de registo das respostas dos nossos informantes às asserções de carácter fechado com as quais os havíamos confrontado. Elaborámos uma tabela para cada um dos estabelecimentos de ensino (**Anexo X**) e uma tabela de conglomeração das respostas de todos os informantes de todas as escolas (**Anexo Y**).

No caso dos Inspectores usámos metodologia semelhante, embora, devido ao facto de serem em número mais reduzido (8 do PAIE e 6 das Intervenções Sequenciais), as respectivas tabelas apareçam integradas no corpo do texto do Capítulo VI seguidas das correspondentes análises.

5. Os casos em análise

O objectivo global da presente investigação é estabelecer, tanto quanto possível, os impactes do Programa de Avaliação Integrada das Escolas no desenvolvimento organizacional e na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos que frequentam os estabelecimentos que foram sujeitos ao referido programa. No fundo, pretendemos saber se, em função da aplicação do PAIE, as escolas são hoje locais melhores para aprender e para ensinar. Nesse sentido, optámos, entre outros dispositivos, por realizar estudos em nove dos doze estabelecimentos de ensino que, na região do Norte de Portugal, foram submetidos cumulativamente ao PAIE e ao Programa de Intervenções Sequenciais.

No sentido de tornarmos mais transparente a nossa intenção para os leitores, podemos dizer que as cinco perguntas que ao longo do processo se foram tornando cada vez mais claras para nós e foram servindo de farol para a nossa caminhada correspondem ao seguinte: i) As escolas mudam durante a inspecção? ii) Se sim, em que é que mudam? iii) As escolas mudam depois da visita da inspecção? iv) Se mudam, em que se traduz essa mudança? v) O que é possível fazer para catalisar mais a eventual influência benéfica da visita da inspecção? Estas perguntas bailavam recorrentemente na nossa mente ao longo do processo de investigação e, apesar de poderem parecer *La Pallisseanas*, exigiram um demorado processo de amadurecimento, pejado de avanços e recuos, com fraseamentos sucessivos.

Embora a nossa demanda almejasse sempre encontrar evidências robustas e objectivas dos impactes esperados e inesperados do programa, o material essencial da nossa investigação é constituído pelas representações que os actores no terreno têm a esse propósito, pelos relatórios das duas intervenções inspectivas supra-referidas e por outra documentação associada.

A esta investigação presidiram cinco objectivos fundamentais:

- Reconhecer as evidências dos impactes esperados do PAIE nos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos;

- Avaliar a importância desses impactos para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- Identificar eventuais efeitos inesperados das intervenções inspectivas objecto de estudo;
- Avaliar a actuação das equipas inspectivas na operacionalização do PAIE;
- Identificar as representações dos actores nos estabelecimentos de ensino sobre o PAIE e sobre a actuação da IGE.

Os nove casos sobre os quais incidiu a nossa investigação correspondem a outros tantos estabelecimentos de ensino situados na região Norte de Portugal. Desses nove, 2 são Escolas Secundárias, 1 Agrupamento de escolas, 1 Escola Básica Integrada e 5 Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos. Na Quadro 41 é possível ver a distribuição dos entrevistados nos diferentes estabelecimentos de ensino cujos casos estudámos.

Quadro 41: Funções dos entrevistados nos estabelecimentos de ensino e respectivo número

Escolas	Actual Pres. C. E.	Pres. C.E. PAIE	Prof. Obs.	Coord.	Total
Camélia	1	1	3	3	8
Magnólia	1	1	3	3	8
Laranjeira	1	1	4	2	8
Sobreiro	1	1	4	2	8
Jacarandá	1	-	2	3	6
Plátano	1	-	3	1	5
Acácia	1	-	3	3	7
Nogueira	1	-	3	3	7
Azinheira	1	1	3	2	7
Total	9	5	28	22	64

Assim, entrevistámos todos os Presidentes de Conselho Executivo em funções na altura da nossa deslocação aos estabelecimentos de ensino (quatro destes já desempenhavam essas funções na altura do programa inspectivo objecto de análise), cinco Presidentes de Conselho Executivo que desempenhavam essas funções quando se verificou a visita da equipa inspectiva no âmbito do PAIE e que entretanto foram substituídos, vinte e oito Professores cuja prática lectiva foi observada pelos Inspectores no âmbito do PAIE e vinte e dois Coordenadores que desempenhavam essa função

também na altura do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Auscultámos desta forma sessenta e quatro informantes privilegiados nos nove estabelecimentos de ensino.

Capítulo VI — Meta-avaliação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas

1. Os impactes do Programa de Avaliação Integrada das Escolas

Recordemos que o nosso objecto de estudo é um programa que se auto-proclama de avaliação. É suposto a avaliação organizacional traduzir-se em benefícios, em mudanças benignas importantes para as organizações que a ela são sujeitas ou que nela participam. Paradoxalmente, acontece que poucas vezes se comprova que a avaliação tenha produzido esses efeitos (Santos Guerra, 2000: 285), revelando inconsequência e falta de sustentabilidade na acção. É também por esse motivo que tentamos com este trabalho avaliar esse pendor que se nos afigura bastante negativo pelo desperdício, carácter inócuo e descredibilizante da acção e efeito desmobilizador dos actores envolvidos.

Na nossa análise sobre o impacto do Programa de Avaliação Integrada das Escolas, distinguimos, por um lado, os impactes ao nível do sistema educativo e, por outro lado, os impactes ao nível dos estabelecimentos de ensino.

No que se refere aos impactes no sistema educativo, parece-nos que este programa constituiu, porventura, uma das acções mais profundas e consequentes desenvolvidas pela IGE de caracterização da morfologia e das dinâmicas das organizações escolares em Portugal. Não há memória de alguma vez ter sido levado a cabo um programa inspectivo tão ambicioso e mobilizador de recursos como o PAIE. A filosofia de actuação e a operacionalização do programa no terreno configuravam-se de

acordo com um paradigma capilar de deslocação, contacto e estudo dos estabelecimentos de ensino. Desenvolveu-se uma abordagem de proximidade, de contacto com as pessoas que estavam no terreno, procurando auscultá-las, conhecer o seu trabalho, as limitações à sua acção e os seus resultados. Apesar do modelo uniforme, estandardizado que foi aplicado, houve interacção presencial com as pessoas, houve possibilidade de modular os juízos de valor emitidos pelos inspectores nos relatórios em função das especificidades dos diferentes estabelecimentos de ensino avaliados e em virtude da utilização do contraditório. Em termos de sistema educativo, o impacte do PAIE situa-se essencialmente ao nível da prestação de contas. Com efeito, os estabelecimentos de ensino foram sujeitos a uma pressão para prestarem contas sobre o respectivo desempenho. E esta pressão exerceu-se, talvez mais do que nunca, numa perspectiva panóptica (Bentham, 1995; Foucault, 1992), visto que não foram apenas os estabelecimentos de ensino intervencionados a sentir a pressão, mas também todos os outros que, mais cedo ou mais tarde, se anunciava que seriam sujeitos ao mesmo tipo de escrutínio. Desta forma, ter-se-á exercido um controlo ubíquo uma vez que, alguns estabelecimentos de ensino, alguns órgãos de gestão, alguns professores, temendo, ou apenas prevendo, a chegada dos inspectores, desencadearam acções de preparação, ou de antecipação, ou de protecção, que lhes permitissem lidar de forma mais satisfatória com a intervenção inspectiva. Daí identificarmos o tal controlo panóptico na perspectiva do auto-controlo devido a uma presença latente que, de alguma forma, se teme ou prevê que venha a materializar-se.

A caracterização da morfologia e do funcionamento do sistema educativo português através dos relatórios nacionais do PAIE (Portugal. Inspecção-Geral da Educação, 2001a, 2002b, 2005) foi baseada em relatórios elaborados por pessoas que estiveram no terreno. Facto que, apesar das limitações, da falta de preparação, dos equívocos e das falhas que ocorreram, nos parece melhor do que tentar caracterizar a realidade de um sistema educativo apenas a partir de relatórios enviados pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino ou a partir de indicadores de resultados académicos dos alunos sem uma contextualização de malha mais fina.

Naturalmente que a decantação paulatina a que os dados e a informação foram sujeitos ao longo do processo afectou o produto final consubstanciado nos relatórios

nacionais. Os relatórios do PAIE sobre cada um dos estabelecimentos de ensino intervencionados constituem simplificações da realidade em que a diversidade e a especificidade são sujeitas a processos premeditados e não premeditados de homogeneização. Os relatórios nacionais vão amplificar exponencialmente esses dispositivos estandardizantes. Mas não restam dúvidas sobre o carácter abstracto dos *sistemas educativos*. Quando nos referimos a um determinado sistema educativo estamos a falar de uma entidade com um componente físico de contornos relativamente definidos, mas que possui uma dimensão imaterial impossível de caracterizar em detalhe devido à sua diversidade, complexidade e dinamismo. Estamos perante uma situação típica de *quadratura do círculo* em que, pelos motivos que apontámos, não se nos afigura fácil fazer melhor do que aquilo que a IGE fez neste domínio. No entanto, parece-nos que o tipo de *reporting* institucional que mais interessa aos estabelecimentos de ensino e aquele que de forma mais genuína tem potencial para pressionar ou induzir no sentido da melhoria do desempenho é o dos relatórios sobre cada unidade de gestão.

Depois de termos analisado um conjunto alargado de informações, nomeadamente os relatórios relativos ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas e às Intervenções Sequenciais, e de sobre elas termos reflectido, depois de termos mantido contactos com cerca de oito dezenas de actores privilegiados deste processo, parece-nos que este programa prometia mais do que aquilo que efectivamente proporcionou aos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos. Em termos de desenvolvimento organizacional, parece-nos estarmos perante uma situação que poderia ser ilustrada com a parábola de um semeador que lançasse a semente à terra sem depois cuidar de a regar para que germinasse. A acção da IGE traduziu-se, sobretudo, em “deixar pistas de trabalho nas escolas” (Clímaco, 2005). É por demais óbvio que não é da exclusiva responsabilidade da IGE a incompletude da acção inspectiva pelo vazio mantido no que diz respeito ao componente de consultoria dedicada a ajudar os estabelecimentos de ensino a resolverem os problemas diagnosticados. Aliás, a Intervenção Sequencial ilustra bem a sensibilidade da Inspecção para este problema. No entanto, note-se que também aqui se ficou por uma actividade predominantemente de controlo, de verificação, onde estiveram ausentes

componentes de consultoria, de ajuda orientada. Acontece que “a legislação portuguesa no domínio da avaliação tem atomizado as entidades responsáveis por a promover” (Clímaco, 2005) e tem-se pautado por acções inconsequentes e diletantes. Eventualmente porque não tem existido vontade política para arcar com os custos de criação de dispositivos sustentados de ajuda ao desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino. Seja como for, independentemente de alguns aspectos que terão corrido menos bem ao nível do PAIE, a sua eficácia fica muito posta em causa pela falta de uma visão holística do processo de melhoria das escolas. Não basta identificar pontos fortes e fracos e avançar com recomendações. É necessário, sobretudo num sistema educativo e numa sociedade como a portuguesa, em que as pessoas, ao longo de décadas, foram socializadas numa cultura de conformismo e de défice de proactividade, beneficiar do concurso de estruturas de apoio, de aconselhamento, de identificação e replicação de boas práticas.

Fundamentalmente, parece-nos ser possível identificar quatro grupos de razões para que o impacte do PAIE nos estabelecimentos de ensino tenha ficado aquém das expectativas. Em primeiro lugar, apontaríamos as razões de ordem política que se prendem com o facto de o poder político, devido à mudança governamental ocorrida em 2002, ter decretado o fim do PAIE. Esse fim abrupto do programa, sem que o mesmo tivesse sido sujeito a qualquer tipo de avaliação, veio minar todo um processo que faria muito mais sentido, em termos de sistema educativo, se todos os estabelecimentos de ensino fossem avaliados⁸⁵. A maior credibilidade, o evoluir da imagem da Inspeção, a mudança de paradigma do trabalho inspectivo e a dinâmica que o PAIE instilou na Inspeção e em muitos dos estabelecimentos de ensino foram, repentina e injustificadamente, boicotados. De repente, perdeu-se todo um capital de confiança, de crença em maiores benefícios decorrentes do trabalho inspectivo. Num ápice, instalou-se a descrença, a desconfiança e a frustração junto de muitos que tanto ao nível da Inspeção, quanto ao nível dos estabelecimentos de ensino tinham estado envolvidos no programa. Note-se que o impacte negativo desta medida que determinou o fim do PAIE terá certamente reflexos não apenas ao nível deste programa, mas também ao nível das outras intervenções inspectivas. Foi uma medida

⁸⁵ Recorde-se que o horizonte temporal para que todos os estabelecimentos de ensino fossem intervencionados por este programa era o ano de 2008.

que afectou a credibilidade da IGE nas escolas e do sector da educação junto de algumas camadas mais esclarecidas da população. É legítimo perguntar-se por que motivo estiveram milhares de pessoas em todo o país, durante cerca de três anos, envolvidas num programa que custou bastante dinheiro ao erário público. Era suposto que o conhecimento proporcionado por um programa desta envergadura tivesse reflexos na reconfiguração da política de educação nacional. É possível identificar esses impactes? Que benefícios decorreram deste programa de política pública? Por que motivo é que o poder político que, como nunca, dispôs de informação caracterizadora da realidade do sistema educativo, não aproveitou essa informação para enformar as suas políticas para o sector?

Tudo indica que estamos perante um exemplo claro de políticas erráticas e contraditórias que, ao invés de serem norteadas pelo interesse nacional, se configuram em função de idiossincrasias, tendências ou modas passageiras. Para além disso, mais uma vez, não há qualquer prestação de contas, nem sequer justificação, para o fim de um programa desta natureza e com esta amplitude. Por último, a tutela que por vezes brande na sua retórica para os estabelecimentos de ensino a bandeira das *organizações aprendentes*, revela que não sabe capitalizar sobre as suas práticas, não aprende e funciona por meio de *instantâneos* que criam hiatos no seu percurso e nos percursos das unidades do sistema. Parece que, no quadro de uma certa tradição governamental em que se manifesta uma “confiança exagerada nas medidas reformistas e uma incapacidade para antecipar os efeitos colaterais ou opostos” (Hood e Peters, 2004: 277), estamos perante uma situação em que não foram suficientemente acautelados todos os prejuízos causados aos estabelecimentos de ensino e à própria IGE. Para além de todos os outros efeitos perversos, há um que se perfila inexoravelmente. Trata-se da erosão lenta e surda da credibilidade nas medidas políticas para o sector. As pessoas perdem o sentido crítico e perdem o entusiasmo indispensável para se envolverem em processos de mudança. A instauração das políticas não lhes é suficiente explicada, elas não se sentem parceiras no processo e, como se não bastasse, o fim das políticas não merece qualquer tipo de justificação. É o descrédito total só disfarçado pelo politicamente correcto e pelo *deixa andar* que langorosamente se instala.

Quanto à segunda ordem de razões, ela diz respeito a aspectos menos felizes de concepção, negociação, preparação e implementação do programa por parte da IGE. Pese embora o facto de identificarmos os méritos que este programa teve e de reconhecermos as intenções meritórias e o profissionalismo dos elementos que na IGE se empenharam aos mais diversos níveis neste programa, nem tudo correu bem. Como já tivemos oportunidade de referir noutras partes deste trabalho, o que nos move é a crítica construtiva relativamente a este programa na exacta medida em que essa crítica possa contribuir para o debate e para o aperfeiçoamento das políticas e das práticas no domínio da avaliação e da inspecção dos estabelecimentos de ensino. Não temos a pretensão de apresentar resultados de uma avaliação sumativa do programa.

A terceira ordem de razões para a falta de coincidência entre a desejabilidade e os resultados do PAIE terá a ver com as infidelidades ou subversões dos actores escolares relativamente ao preceituado. Sobretudo com as que se manifestaram depois da intervenção inspectiva ao nível do PAIE. Um exemplo claro disso foi o carácter despiciendo das alterações introduzidas pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino em função das recomendações inscritas pela IGE nos relatórios do PAIE. Como pode verificar-se através dos relatórios das Intervenções Sequenciais e através das representações manifestadas pelos nossos entrevistados, sobretudo no caso dos inspectores, muitos dos estabelecimentos de ensino não encararam o PAIE e os respectivos relatórios como oportunidades para o respectivo desenvolvimento e para correcção de “infidelidades normativas”. Ao regressarem a alguns dos estabelecimentos de ensino, os inspectores constataram que eles não se tinham verdadeiramente empenhado em acatar as recomendações da IGE. Uma das explicações prende-se com o facto de as tergiversações relativamente ao preconizado se terem institucionalizado no nosso país (Gil, 2004) e, portanto, muitos dos órgãos de gestão mais não fizeram do que ser coerentes com a prática mais ou menos regular de *adaptação livre* à lei sem grandes receios de sanção. Outra explicação poderá ser encontrada na *abordagem de veludo*⁸⁶ que a Inspeção levou a cabo com o PAIE. Convocando o já clássico binómio da *pressão* e do *apoio* (Van Bruggen, 2000), parece que no caso do PAIE nem um elemento nem o outro foram especialmente robustos. A

⁸⁶ Na Irlanda, numa expressão cheia de sugestividade, os inspectores que promovem este tipo de abordagem recebem o epíteto de *toothless tigers*, ou seja, tigres sem dentes.

pressão sobre os estabelecimentos de ensino para implementarem as recomendações, nalguns casos, nem retórica foi. Não estava prevista qualquer sanção para os estabelecimentos de ensino que injustificadamente não procedessem às alterações recomendadas. Por outro lado, não existem no quadro do sistema educativo português estruturas de apoio aos estabelecimentos de ensino que lhes permitam consultoria e formação sólidas para proceder a algumas das mudanças recomendadas. No hiato que mediou entre o PAIE e as Intervenções Sequenciais os estabelecimentos de ensino estiveram fundamentalmente isolados. Porventura, alguns encontraram dentro de si a força, a dinâmica, o saber e os meios para mudar. Outros não souberam, não puderam ou não o quiseram fazer.

A quarta e última ordem de razões terá a ver com a capacidade de resistência dos actores nos estabelecimentos de ensino face à tentativa de controlo encapotado que, para muitos, estava consubstanciada no PAIE. As rotinas defensivas organizacionais e individuais a que, com alguma delonga, nos referimos neste trabalho, espoletaram-se face à chegada dos inspectores. Perdeu-se assim para muitos uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e organizacional que poderia ter sido desencadeada ou reforçada pelo PAIE.

Conforme já referimos, a nossa amostra é constituída por nove estabelecimentos de ensino pertencentes à área de influência da Delegação Regional do Norte da Inspeção-Geral da Educação. Antes de nos dirigirmos a esses estabelecimentos de ensino, realizámos uma experiência num estabelecimento de ensino com características semelhantes às das organizações constitutivas da nossa amostra, no sentido de aperfeiçoar a tipologia de abordagem institucional e pessoal e os dispositivos de recolha de informações. Esse estabelecimento de ensino, designado neste trabalho por Escola Beta, pertence à área de influência da Delegação Regional de Lisboa da Inspeção-Geral da Educação.

A constituição da amostra baseou-se nos seguintes critérios: (1) todos os estabelecimentos foram intervencionados pelo Programa de Avaliação Integrada das Escolas e pelo Programa de Avaliação Sequencial da IGE; (2) todos os estabelecimentos de ensino pertencem à área de influência da Delegação Regional do Norte da IGE. Para reduzir as nossas despesas de viagens, escolhemos escolas que, possuindo as

características anteriores, estivessem relativamente próximas da nossa base de trabalho, na Universidade de Aveiro. Por exclusão de partes, tendo em conta que havíamos desempenhado funções inspectivas na Delegação Regional do Centro da IGE, factor que poderia afectar a isenção da nossa análise, concentrámos a nossa atenção na região Norte do país; (3) tínhamos excelentes relações pessoais com vários elementos integrantes da Delegação Regional do Norte da IGE. Esse factor facilitou muito o acesso a documentos da IGE sobre os programas em análise neste percurso investigativo.

No sentido de precisar o nosso enfoque, optámos por realizar, em cada um dos estabelecimentos de ensino objecto de análise, entrevistas constituídas predominantemente por perguntas de carácter fechado. Considerando a especificidade potencial dos contactos mantidos pelos nossos entrevistados com os elementos das equipas inspectivas, optámos por elaborar dois tipos de protocolo para os informantes dos estabelecimentos de ensino — *Presidentes dos Conselhos Executivos* e *Professores* (Anexo J e Anexo K), e dois tipos de protocolo para os inspectores — *Inspectores do PAIE* e *Inspectores das Intervenções Sequenciais* (Anexo X e Anexo Y). Essas entrevistas foram realizadas a vários tipos de informantes privilegiados:

– *nos estabelecimentos de ensino* –

- Presidentes dos Conselhos Executivos;
- Coordenadores de Departamento Curricular;
- Professores cujas práticas lectivas tenham sido objecto de observação pelos inspectores da IGE no âmbito do PAIE.

– *na Delegação Regional do Norte da IGE* –

- Inspectores pertencentes às equipas que intervieram no âmbito do PAIE em cada uma das escolas da amostra;
- Inspectores pertencentes às equipas que intervieram no âmbito das Avaliações Sequenciais em cada uma das escolas da amostra.

Vamos seguidamente apresentar o resultado do trabalho que desenvolvemos no sentido de auscultar as opiniões dos gestores escolares e dos professores dos nove estabelecimentos de ensino e dos inspectores que os intervencionaram a propósito do PAIE e das Intervenções Sequenciais.

2. Os gestores e os professores dos estabelecimentos de ensino pronunciam-se sobre o PAIE

Como pode ver-se no Quadro 42, entrevistámos um total de 64 informantes nos nove estabelecimentos de ensino distribuídos por três grandes categorias: Presidentes de Conselho Executivo (14), Professores Coordenadores (22) e Professores com prática lectiva observada pelos inspectores (28).

Quadro 42: Categorias e números de informantes nos estabelecimentos de ensino

Escolas	Actual Pres. C. E.	Pres. C.E. PAIE	Coord.	Prof. Obs.	Total
Camélia	1	1	3	3	8
Magnólia	1	1	3	3	8
Laranjeira	1	1	2	4	8
Sobreiro	1	1	2	4	8
Jacarandá	1	-	3	2	6
Plátano	1	-	1	3	5
Acácia	1	-	3	3	7
Nogueira	1	-	3	3	7
Azinhiera	1	1	2	3	7
Total	9	5	22	28	64

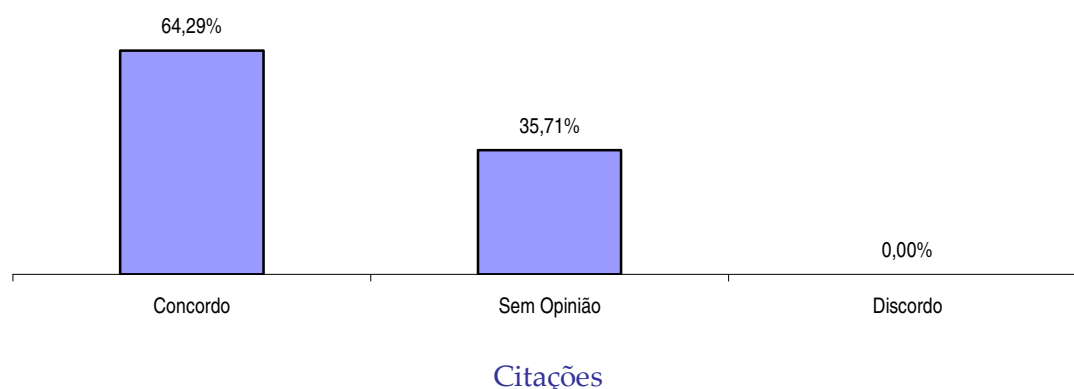
Embora tenhamos na fase de recolha de informação feito uma distinção entre os Presidentes de Conselho Executivo que exerciam essas funções na altura de aplicação do PAIE e aqueles que as exerciam no período em que recolhemos as suas opiniões, na fase de tratamento dos dados e das informações apercebemo-nos de que o grande volume de material tornaria demasiado extensa e morosa uma análise com esse nível de minúcia. Para além disso, a leitura dos resultados seria fastidiosa. Por último, o facto de termos optado por não fazer uma análise do caso de cada um dos estabelecimentos de ensino, mas sim de apresentar uma leitura baseada nas três categorias de informantes já identificadas veio reduzir fortemente o interesse da distinção que havíamos inicialmente previsto. Contudo, para uma leitura mais pormenorizada destas distinções, veja-se o quadro de registo das respostas às entrevistas das nove escolas (Anexo X).

Vamos de seguida proceder à análise da vertente quantitativa e qualitativa das respostas dos nossos informantes. Por uma questão de facilitar essa análise e a respectiva leitura, optámos pelo seguinte modelo: (1) em cada um dos grupos dos nossos guiões de entrevistas vamos considerar as opções dos nossos informantes relativamente às diferentes asserções; (2) para cada asserção apresentaremos o gráfico correspondente às opções das três grandes categorias de informantes no componente passível de tratamento quantitativo; (3) a seguir a cada gráfico, e numa perspectiva qualitativa, apresentaremos citações dos nossos informantes que ilustrem e robusteçam as posições assumidas; (4) procederemos finalmente a uma análise e interpretação desses resultados.

2.1. Contactos prévios com a IGE

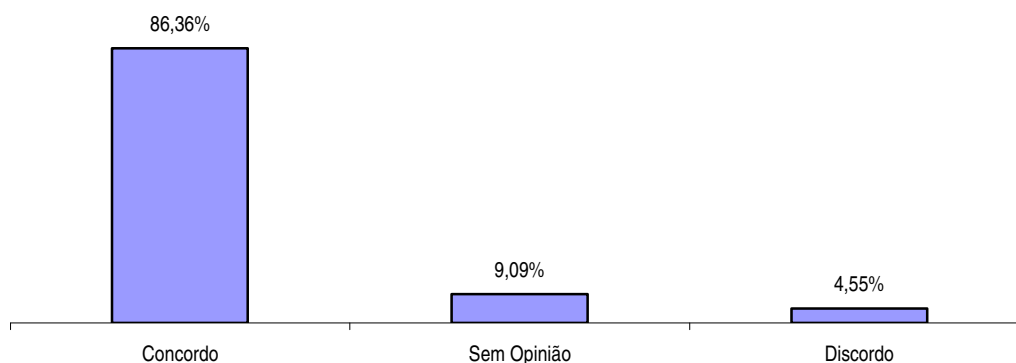
1. O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.

Gráfico 3 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 1)



Apenas o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* acrescentou mais alguma coisa relativamente a esta questão dizendo: “Penso que sim porque não houve necessidade de a escola estar a adaptar procedimentos pelo facto de os inspectores cá virem. Não tínhamos nada a esconder, nem nada a alterar”.

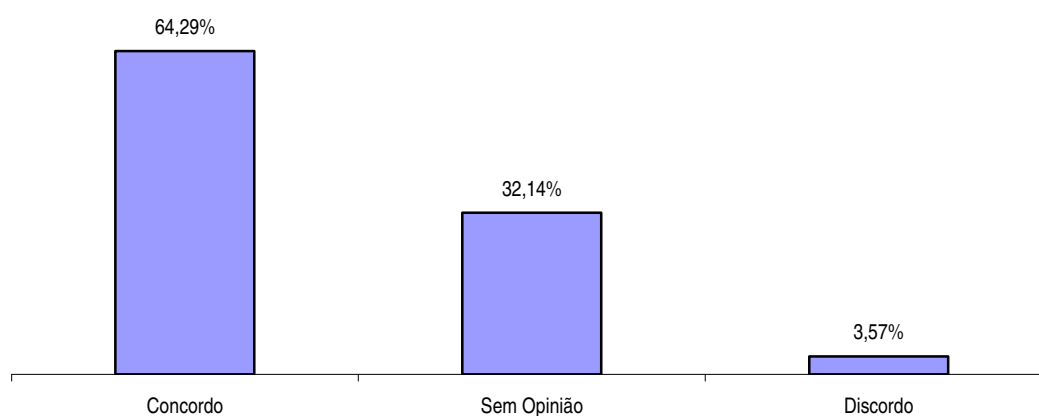
Gráfico 4 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 1)



Citações

Apenas o *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* referiu: “Sim foi suficiente, eles avisaram com bastante antecedência, o que nos permitiu trabalhar”.

Gráfico 5 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 1)



Citações

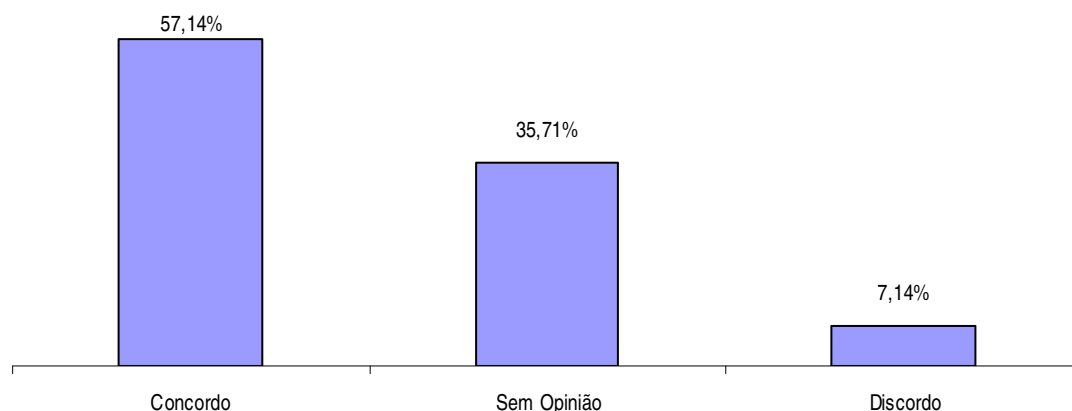
Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

Análise

Esta foi uma questão pacífica para a generalidade dos nossos interlocutores. Aparentemente o tempo concedido pela IGE foi suficiente para as escolas se prepararem. Estranha-se apenas a percentagem de 35,7% de Presidentes do Conselho Executivo que não manifestaram opinião a este propósito.

2. Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.

Gráfico 6 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 2)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* acrescentou: “Foi um aviso prévio seco e estereotipado que nos dava um data específica, mandaram-nos preparar alguns documentos, alguns espaços e congregar pessoas que seriam ouvidas numa sessão inicial para apresentar a acção. Foi de forma seca, estereotipada e impessoal através de um telefonema e de um ofício”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “Esclareceram e foram suficientes, embora as pessoas não tenham compreendido a 100% aquilo que eles vieram cá fazer e assim houve alguma relutância face à vinda deles. Mas julgo que os contactos prévios foram atempados e esclarecedores”.

Por sua vez, o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* acrescentou: “A equipa era humana, muito humana, pessoas iguais a nós, pessoas que foram professores e que vinham com um espírito docente”.

Citações

Aos Coordenadores não foi apresentada esta asserção.

Citações

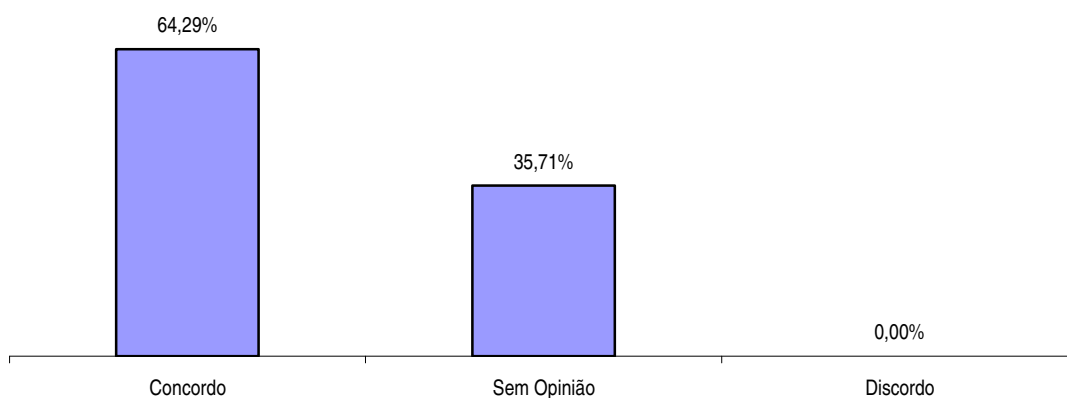
Aos Professores não foi apresentada esta asserção.

Análise

Embora a maioria dos Presidentes do Conselho Executivo mostre concordância relativamente a esta asserção, há uma percentagem muito elevada de respondentes sem opinião, indicando a necessidade de um aprofundamento dos aspectos que poderiam ser melhorados a este nível.

3. Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.

Gráfico 7 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 3)



Citações

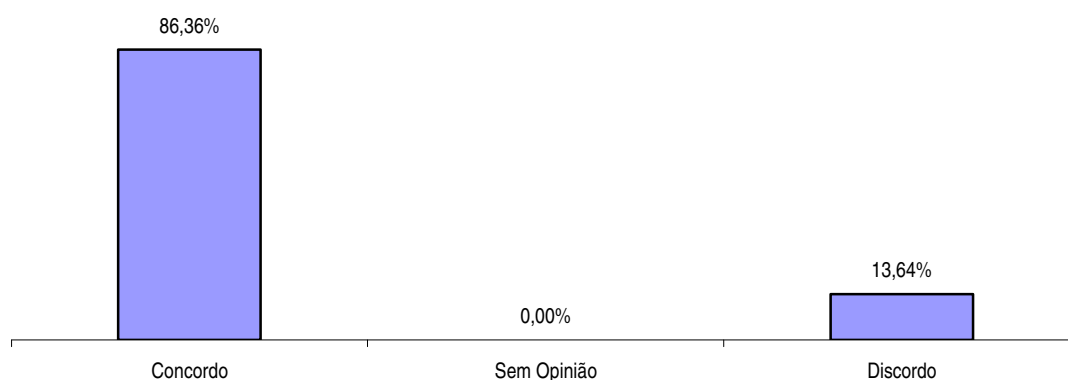
O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* mencionou: “Sentiu-se uma certa expectativa. Foi necessário aos coordenadores de departamento explicar bem quais os objectivos desta intervenção e a partir daí as coisas decorreram normalmente”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* referiu: “Não estava à vontade no sentido em que o ambiente da escola não era o ambiente mais propício para receber uma acção inspectiva. Estava à vontade, mas também já estávamos no executivo há praticamente um ano e num ano já podíamos ter metido o pé na argola em muitos aspectos. Se cumprirmos os normativos à risca estrangulámo-nos, nós temos que inventar processos de contornar as leis para que a escola funcione”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* mencionou o seguinte: “Na maior parte dos casos as pessoas reagem com emoção à vinda da

Inspeção. Os professores infelizmente ainda vêem a sala de aula como sendo uma coisa fechada, um território seu e ficam sempre nervosos. Na realidade as reacções individuais são muito emocionais. A atitude defensiva sentiu-se até a nível de escola porque, pela primeira vez, puseram-se de parte as polémicas (que eram muitas e grandes) que havia a nível do Pedagógico e tudo isso. Nesta fase houve a visão da escola na sua realidade, os diferentes órgãos, houve um cerrar de barreiras. Foi um lado positivo no sentido de afinal nós até na hora somos capazes de nos ajudar e de reflectir e pôr as cartas na mesa. Preparada não é bem o termo, receptiva será melhor. Na parte administrativa eu confesso que tinha muitas dúvidas, muitos receios e até porque eu não tinha grande calo nessa parte. Nós aprendemos muitas coisas, ensinounos muitas coisas”.

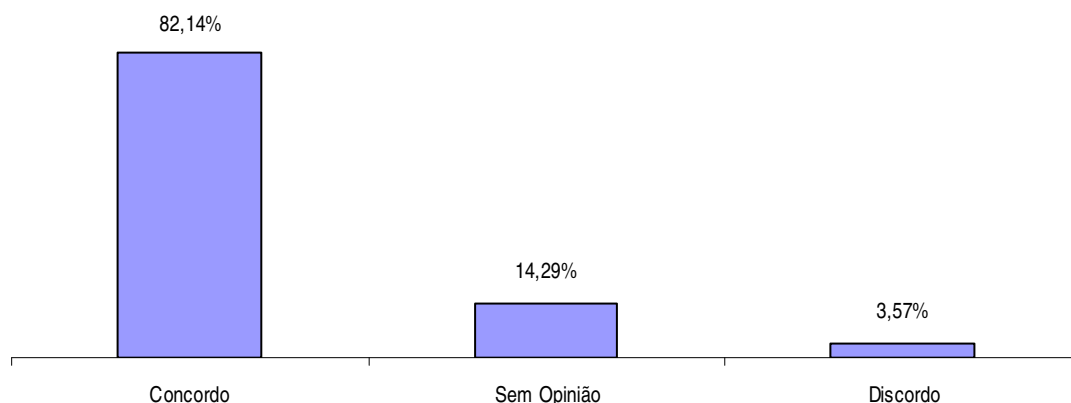
Gráfico 8 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 3)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 9 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 3)



Citações

O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* disse: “Não é assim tão fácil, sobretudo entre os mais jovens. Há um certo *frisson*, sobretudo entre os professores mais jovens”.

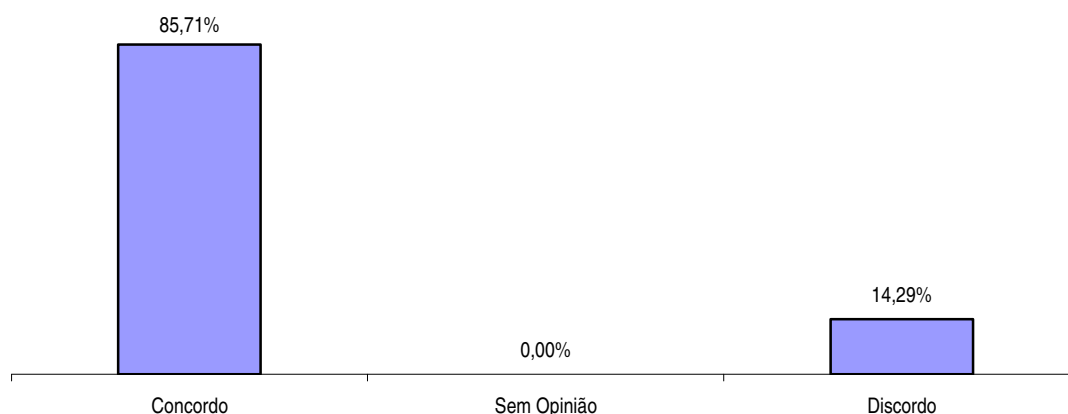
O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* referiu: “De uma forma geral sim. Há sempre aquela ameaça do inspector e fica sempre aquele medo, mas quem tem as coisinhas feitas não teme. A única que notei que sobressaía era a preocupação dos professores em terem aulas assistidas, estavam muitos preocupados”.

Análise

A maioria clara dos Coordenadores e Professores Observados sentia-se preparada para receber a visita da Inspeção. Já os Presidentes do Conselho Executivo assumem um posicionamento menos afirmativo, talvez denotando a responsabilidade muito mais acrescida do que a dos outros interlocutores e uma consciência mais viva dos aspectos que poderiam suscitar reparos por parte da Inspeção.

4. As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspeção.

Gráfico 10 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 4)



Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia*, numa curiosa assunção de um posicionamento intrigado e intrigante, advogou que “as escolas devem ser sempre avisadas porque se avisar uma pessoa já está na retranca, já sabemos o que vêm inspecionar”.

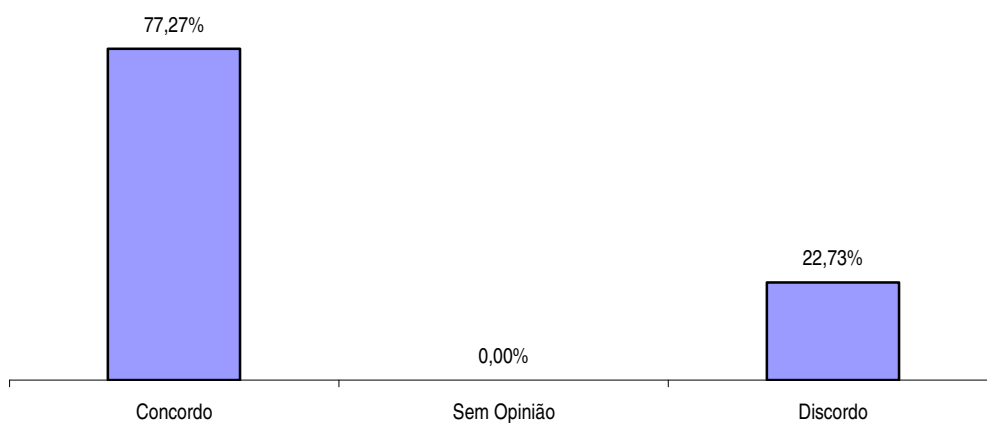
Num posicionamento mais equilibrado, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* defendeu que “as escolas devem estar sempre preparadas para receber a inspecção, mas por uma questão de cortesia e de cordialidade as escolas devem ser avisadas”.

Por sua vez, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentou: “Eu penso que isso também tem muito a ver com a intencionalidade da inspecção. [...] Se a inspecção estiver bem organizada, bem direccionada, numa atitude saudável, acho que as escolas nem precisam de grande aviso. Devem ser avisadas como alguém que nos avisa que vem cá fazer um trabalho e não como alguém que nos diz para esquecer tudo o que andamos a fazer porque eles vêm cá. É uma questão de respeito”.

Dentro da mesma linha, o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “Depende da finalidade da visita. Se for uma visita orientada como foi aquela, penso que não há grande necessidade de muita antecedência porque as escolas devem apresentar-se exactamente tal e qual como estão, para que os problemas que tentam obviar sejam detectados e remediados posteriormente. Se é uma visita para averiguar determinados dados como é a visita que eles fazem normalmente no início

do ano, penso deve ser avisado com antecedência para que esses dados possam ser preparados para ser fornecidos”.

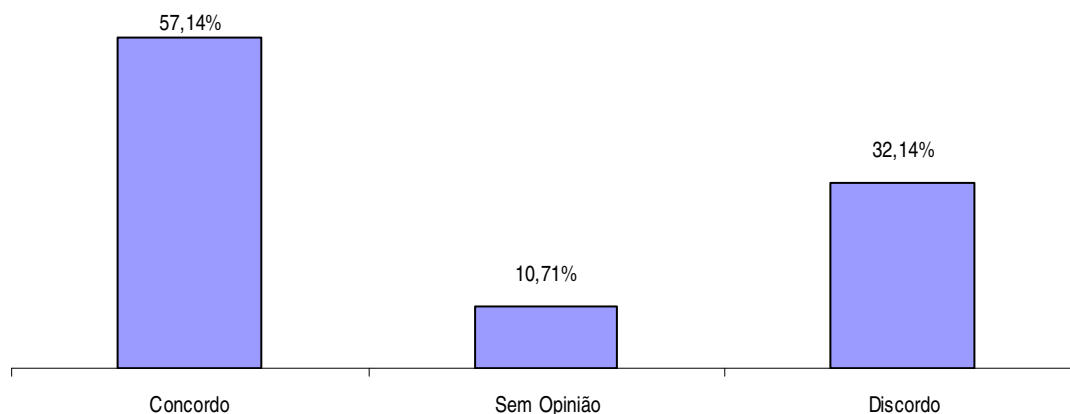
Gráfico 11 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 4)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 12 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 4)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “Depende do que se vem inspeccionar, senão há coisas que podem ser camufladas que não permite muitas vezes que sejam notadas, é como nos hospitais em que se tira as macas do corredor quando o ministro aparece”.

O *Professor Observado 2 da Escola Magnólia* disse: “Por um lado acho bem que haja um aviso, por outro lado quando há um aviso, geralmente, as pessoas tentam fazer coisas bonitas porque vem aí um inspetor e isso nem sempre é a realidade”.

O *Professor Observado 1 da Escola Acácia* afirmou: “Acho que quase nada deveria ser avisado quando há uma inspecção porque isso leva a que as pessoas assim alterem quase sempre para melhor quando isso dá uma imagem falsa da realidade”.

O *Professor Observado 2 da Escola Acácia* acrescentou: “Concordo mas mais no sentido da organização do trabalho, das pessoas terem mais disponibilidade para os atender, mais nesta perspectiva e não que vão fazer qualquer coisa excepcional só porque vem aqui a inspecção”.

Análise

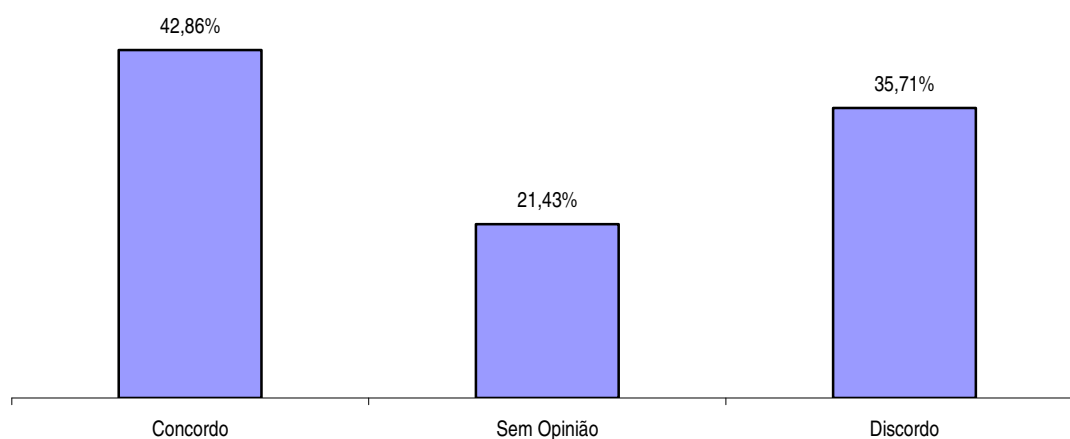
Há aqui uma gradação decrescente das percentagens de concordância relativamente a esta asserção. É nos professores que se assiste a um nível mais elevado de discordâncias sobre o aviso da actividade inspectiva.

Globalmente, fica no ar a ideia de que os diferentes interlocutores têm uma grande dificuldade em tomar uma decisão a este propósito e, sobretudo, mostram-se incapazes de assumir que o aviso lhes permite uma melhor preparação para a visita e, consequentemente, um nível mais elevado de conforto.

2.2. A visita da Inspeção

5. A visita da Inspeção afectou o normal funcionamento da escola.

Gráfico 13 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Aserção 5)



Citações

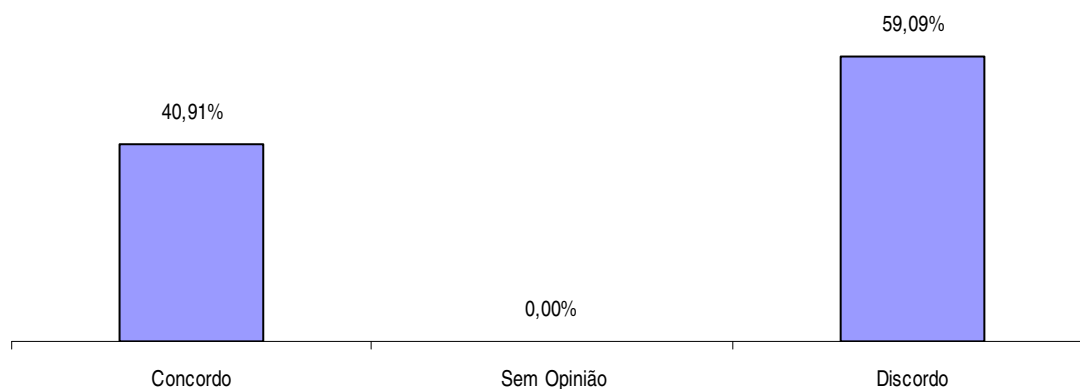
Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro*⁸⁷ referiram: “Não, tudo continuou absolutamente normal. Só havia aqueles comentários por causa das aulas assistidas, havia um certo clima emocional devido a isso. Houve reacções diferentes e era sempre difícil a entrada da inspecção nas aulas. Este é o aspecto que deveria ser menos polémico se nós ao longo da nossa carreira nos tivéssemos habituado, uns com os outros, a abrir as nossas aulas. Seria uma coisa boa, ajudava-nos. Mas essa resistência nota-se até a nível pedagógico. Quando os professores começaram a trabalhar aos pares, isso também se notou. O professor passou a ser devassado na sua aula e a partilhar com o outro e não sabia. Não sabe planificar, não sabe dar uma aula a dois, descarrega no outro, portanto, há uma outra forma de ver essa intrusão. Penso que isto era uma iniciativa óptima porque minava a sala fechada em que o professor é rei e senhor. Penso que essa ruptura é muito importante para os professores aprenderem uns com os outros”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* acrescentou: “Não posso deixar de dizer que certos colegas se sentiram pouco à vontade com a presença da inspecção e nessa medida houve uma certa alteração ao normal funcionamento da escola. [...] Há sempre alterações — só o facto de dizer que está cá um inspector, altera logo o funcionamento”.

⁸⁷ A referência no plural relativamente a este caso deve-se ao facto de, efectivamente, termos entrevistado as duas pessoas que alternadamente assumiram a Direcção Executiva daquele estabelecimento de ensino durante o lapso de tempo que decorreu entre o início e o fim do processo do PAIE. A grande empatia entre essas pessoas e a experiência longa de trabalho conjunto levou-as a assumirem solidária e complementarmente as declarações mútuas.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* referiu alguma perturbação no seio do corpo docente face à chegada dos inspectores: “houve aqui uns pequenos atritos entre colegas”.

Gráfico 14 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 5)

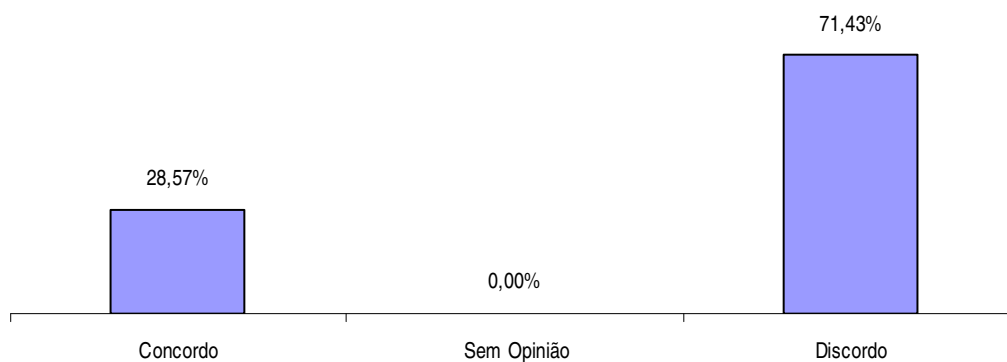


Citações

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* referiu: “As escolas funcionaram normalmente. Não houve nada que mudasse”.

Em sentido oposto, o *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* acrescentou: “Afecta sempre porque os parâmetros estão a ser vigiados e vistoriados. Eu sei que houve pessoas que dão aulas há vinte e há trinta anos e que se sentiram amedrontadas por ter uma aula assistida. Psicologicamente afecta”.

Gráfico 15 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 5)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* referiu que: “De certo modo as pessoas andavam um bocado mais nervosas”.

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* afirmou: “Afectou especialmente a nível do clima na sala de professores, os professores deixaram de estar tão à vontade, passou a ver um ambiente mais silencioso e até mais arrumado, a sala dos professores passou a estar mais arrumada e mais fria”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* disse: “As pessoas não ficam indiferentes, não vi ninguém que ficasse indiferente. O estado emocional das pessoas acaba por afectar o normal funcionamento da escola, afecta os professores e afecta todos os alunos porque nós demos um carácter mais pomposo à coisa e os alunos acharam que também iam ser observados, para responsabilizá-los um bocadinho também e eles ficaram alterados”.

O *Professor Observado 2 da Escola Nogueira* referiu: “Em relação a nós primeiro ciclo, não. Em relação aos outros ciclos, para nosso grande espanto, houve bastante alvoroço, as pessoas ficaram muito contrariadas, envolveram sindicatos, houve uma grande agitação na sala dos professores, nós achamos que era um bocado descabido, tanto quanto nós sabíamos não era com o aspecto de controlar ninguém, nem de fazer mal a ninguém, não estavam a ser avaliados e sentimos que aquilo para elas constituía um bocadinho um problema, elas sentiam aquilo como uma intrusão nas aulas delas. No primeiro ciclo, nós estávamos preparados para a visita dos inspectores”.

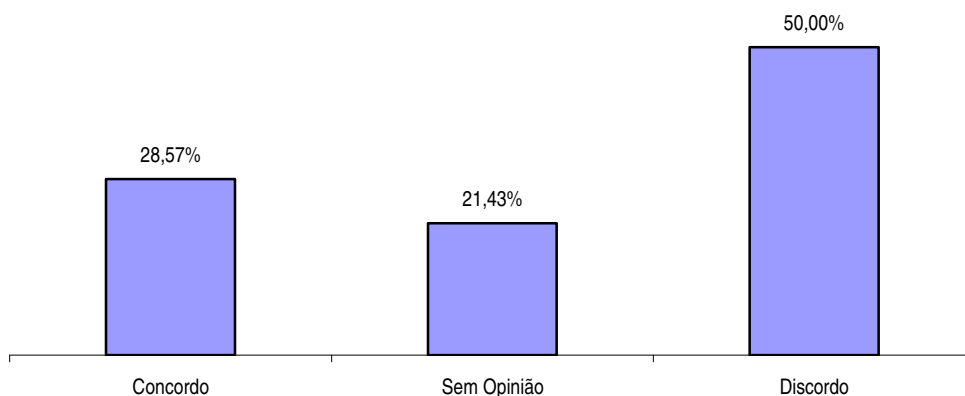
O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* afirmou: “Não, tirando aquilo que não se vê, não é?”

Análise

De acordo com os gráficos, são os Presidentes do Conselho Executivo aqueles que reconhecem um maior nível de perturbação ao normal funcionamento da escola decorrente da visita inspectiva. Esse reconhecimento diminui nos Coordenadores e sofre ainda maior erosão nos Professores Observados. Parece haver um posicionamento corporativo no sentido de passar uma imagem de impassibilidade que é posta em causa pela maior parte das citações.

6. Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.

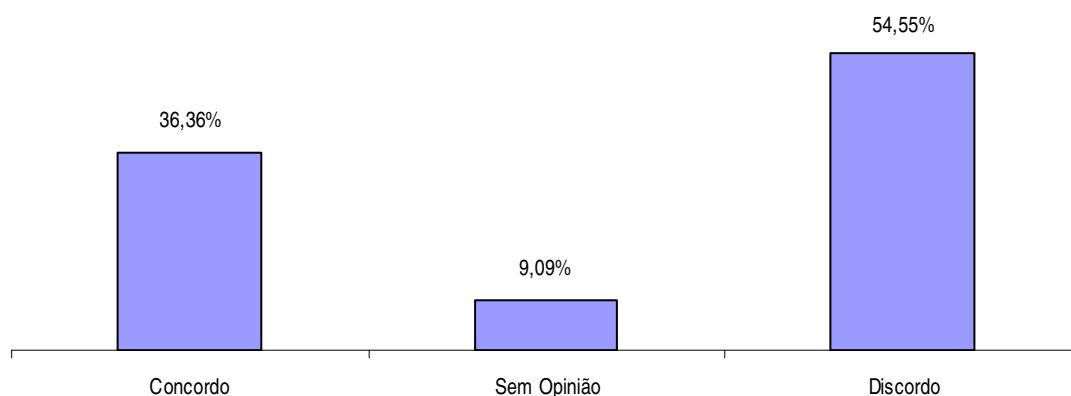
Gráfico 16 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 6)



Citações

Neste caso os Presidentes de Conselho Executivo foram bastante parcos em palavras. Apenas os *Presidentes do Conselho Executivo da Escola Sobreiro* reconheceram alguma alteração de comportamento: “obviamente que os professores tinham que lidar com esses receios, dúvidas, medos, vergonhas, etc., etc., portanto, provavelmente ao saber que iriam ser observados tentaram impressionar, fazer o seu melhor”.

Gráfico 17 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 6)

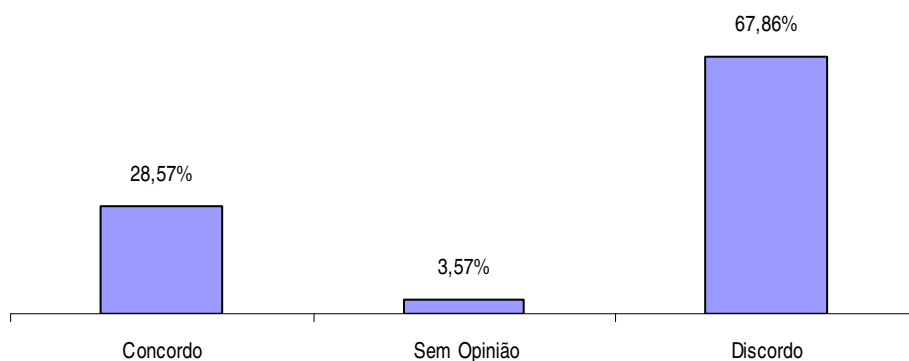


Citações

O *Coordenador da Escola Laranjeira* referiu: “Concordo porque mesmo que não se queira é algo que interfere no normal funcionamento da escola e uma pessoa sente-se avaliada”.

O *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* acrescentou: “A sensação que tenho é de que os professores que iriam ter aulas assistidas melhoraram alguma preparação, com mais trabalho elaborado, ou o trabalho normal do dia-a-dia, mas tiveram mais algum cuidado porque sabiam que iam ter aulas assistidas. Penso que até é normal. Nós preparamos as nossas aulas, mas se eu soubesse que iria estar lá a inspecção, o cuidado seria diferente. É como quando estamos a fazer estágio e temos uma aula assistida”.

Gráfico 18 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 6)



Citações

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* disse: “Tal como disse, na sala dos professores o clima saiu afectado. Os inspectores, quando entravam na escola, passava a mensagem ‘eles entraram’, o movimento dos inspectores dentro da escola era controlado e sabia-se, mais ou menos, aquilo que eles andavam a fazer. O tempo que eles passavam na comissão executiva servia de mensagem aos outros professores que não estavam na comissão executiva e as pessoas comentavam tanto tempo, tão pouco tempo, será benéfico ou não”.

O *Professor Observado 1 da Escola Acácia* afirmou: “[...] é uma aula mais elaborada, com mais flores”.

O *Professor Observado 3 da Escola Acácia* referiu: “[...] no fundo acho que todos nós alteramos sempre um bocadinho o comportamento, acho que isso é normal”.

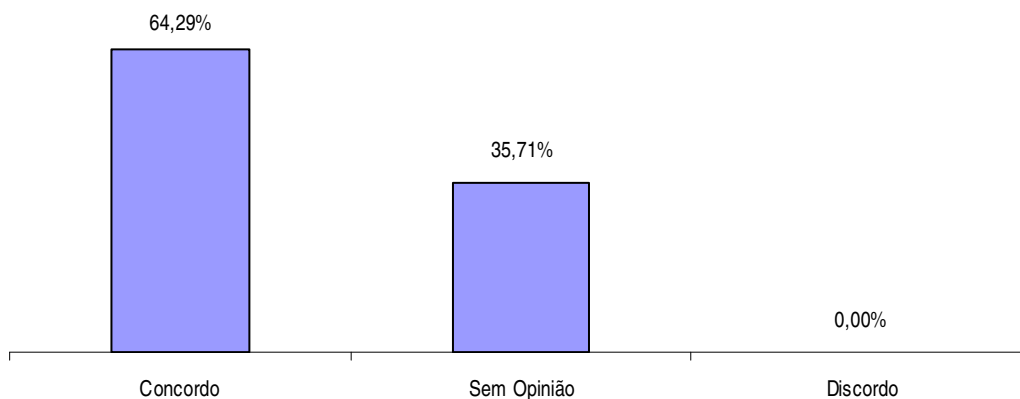
O *Professor Observado 1 da Escola Nogueira* acrescentou: “Há sempre uma preocupação maior com aquilo que se vai fazer”.

Análise

Os Professores, face ao potencial de prejuízo de imagem inerente a esta asserção, são aqueles que mais discordam dela. Esta atitude defensiva é perfeitamente compreensível. Claramente, a nossa asserção não conseguiu romper a muralha corporativa do politicamente correcto e conveniente. É nas citações dos Coordenadores e, sobretudo, dos Professores Observados que é possível encontrar a assunção de uma modificação de comportamento compreensível, sobretudo para aqueles que se imaginavam objecto de avaliação. Estamos aqui perante um bom exemplo de rotinas pessoais e organizacionais defensivas.

7. Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.

Gráfico 19 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 7)

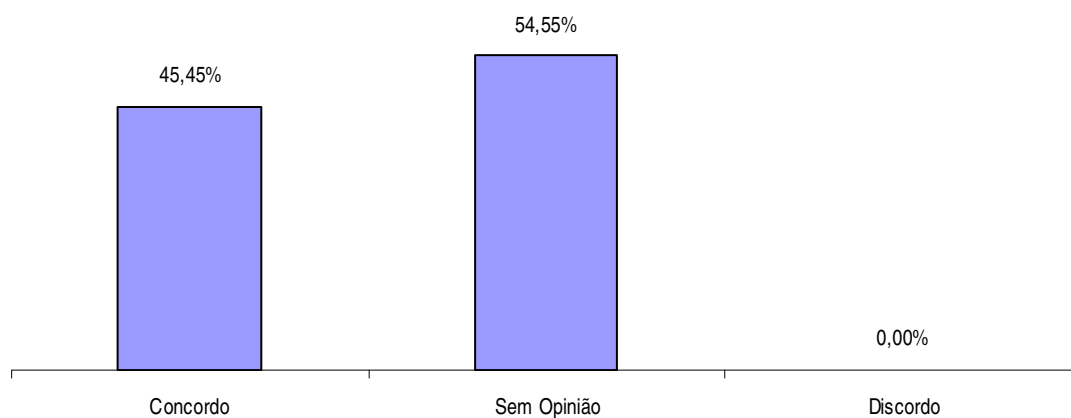


Citações

Relativamente a este aspecto, apenas o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* acrescentou: “Concordo, mas sei que houve diferenças de opinião especialmente em relação ao que se podia ter escrito no relatório final, mas depois o coordenador da equipa fez prevalecer a opinião dele. No fundo pareceu uma equipa coesa porque ninguém dizia que discordava do relatório, mas eu sei que alguns

disseram que não concordavam com alguns pontos, mas no final apresentaram-se como uma equipa coesa”.

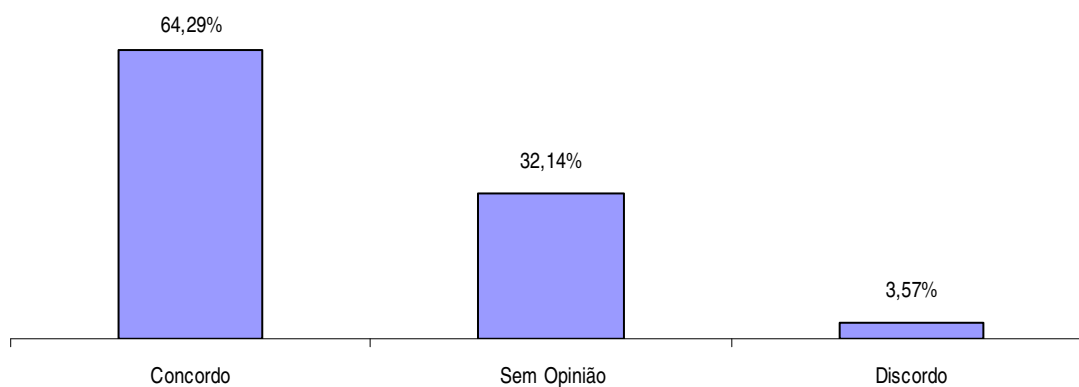
Gráfico 20 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 7)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 21 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 7)



Citações

Apenas o *Professor Observado 2 da Escola Nogueira* se manifestou: “Pareceu-me uma equipa um bocado desligada”.

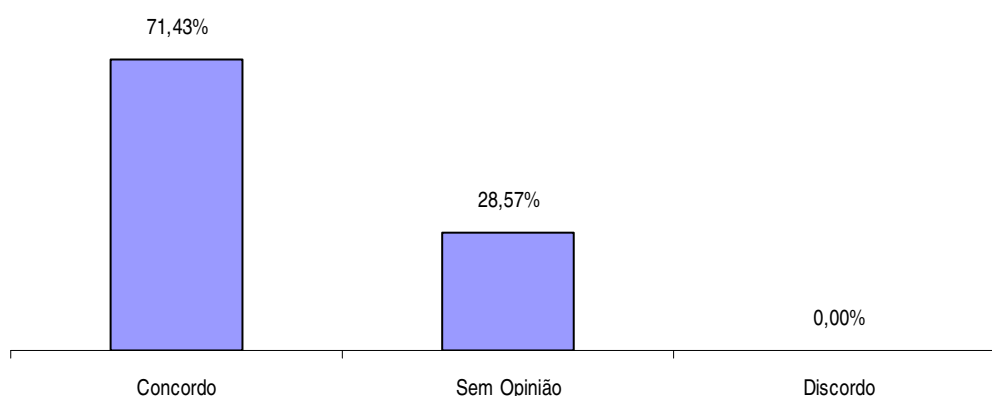
Análise

Globalmente, os nossos entrevistados têm uma opinião positiva relativamente aos níveis de coesão do funcionamento das equipas inspectivas. Curiosamente, a

percentagem de concordância relativa a esta asserção é exactamente a mesma nos Presidentes do Conselho Executivo e nos Professores Observados. Nos gráficos destaca-se o predomínio da inexistência de opinião formada nos Coordenados.

8. Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.

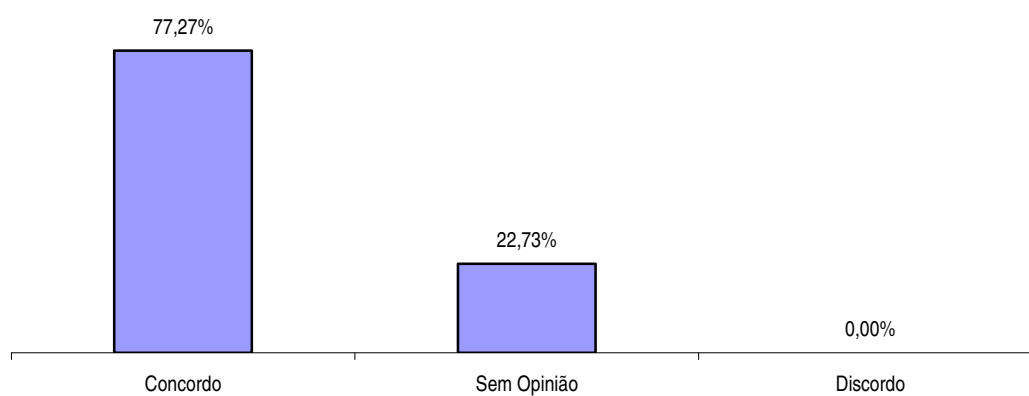
Gráfico 22 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 8)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este aspecto.

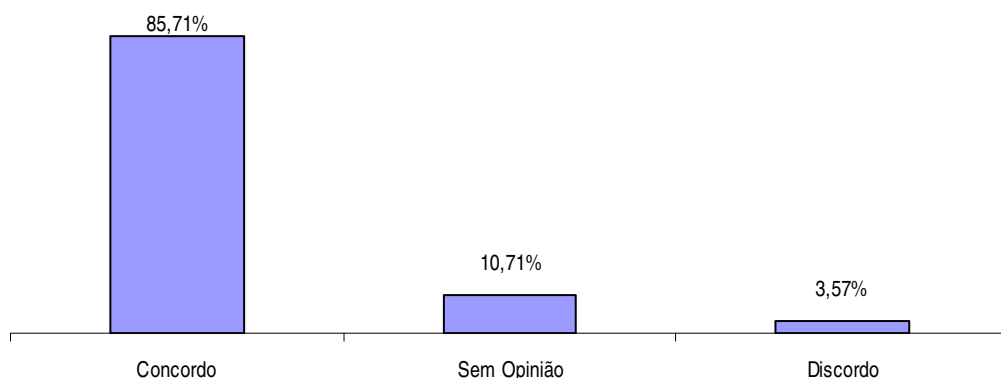
Gráfico 23 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 8)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 24 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 8)



Citações

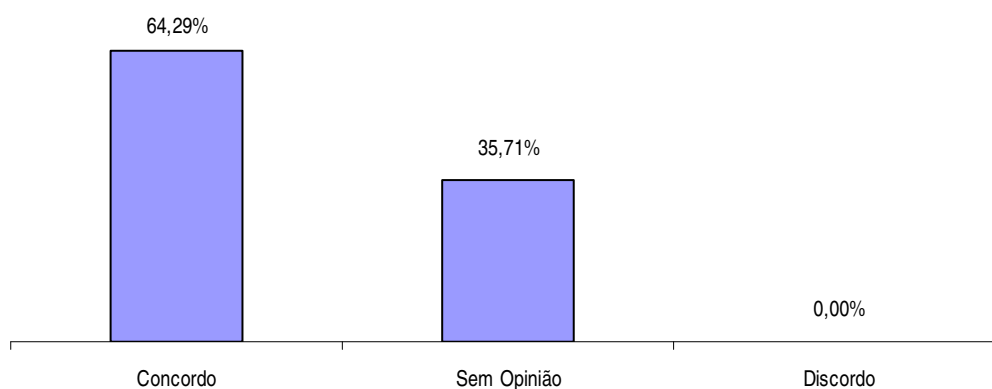
O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “O inspector que veio observar a minha aula tinha o telemóvel ligado e tocou. Eu parei a aula e fiquei a olhar para ele e ele nem sequer desculpa me pediu. Não sei se isto é de profissional ou não. Esquecimentos acontecem a toda a gente, mas pedia desculpa e chegou ao final da minha aula e nem um comentário teve”.

Análise

A tendência positiva que já se verificou relativamente à asserção anterior mantém-se no que diz respeito ao profissionalismo dos inspectores. Constata-se uma gradação ascendente desde os Presidentes do Conselho Executivo até aos Professores Observados. Estranhamente (ou talvez não) os entrevistados que era suposto terem uma opinião melhor formada a este propósito – os Presidentes do Conselho Executivo – são precisamente aqueles onde a percentagem de *Sem Opinião* é mais elevada. Talvez este facto indicie uma rotina pessoal defensiva.

9. Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.

Gráfico 25 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 9)

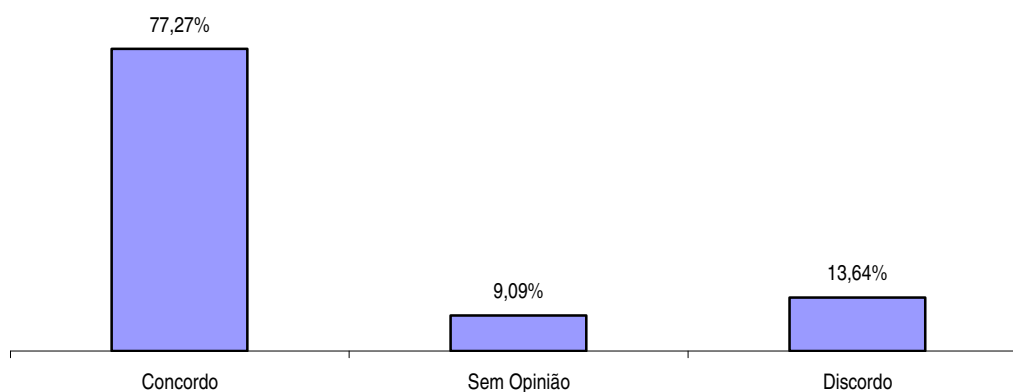


Citações

Relativamente a este aspecto, os *Presidentes do Conselho Executivo da Escola Sobreiro* acrescentaram: “O inspetor que estava na parte administrativa era, como lhe cabia, mais minucioso e o coordenador estava constantemente a ajudá-lo a entrar no espírito da equipa e eram duas culturas diferentes e o coordenador tinha a preocupação de articular”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* referiu: “Eu acho que eles realmente eram extraordinários. Eram pessoas muito bem formadas”.

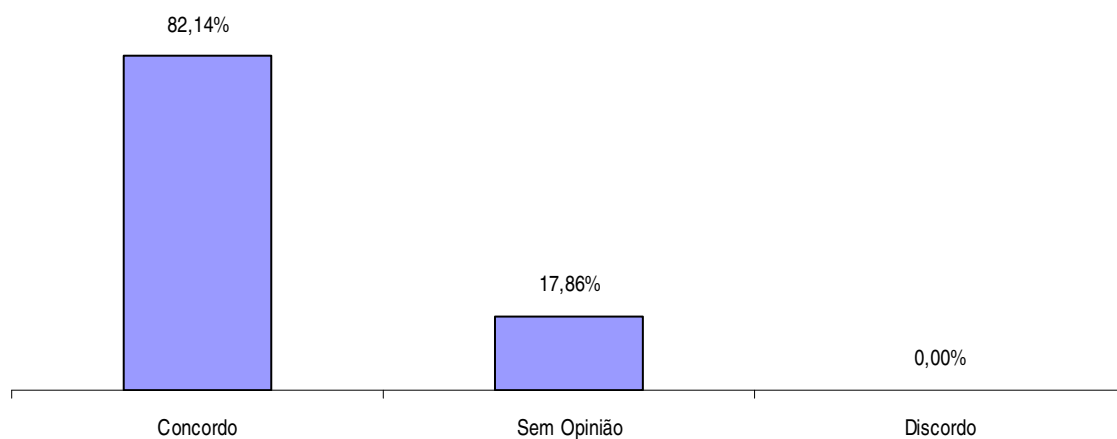
Gráfico 26 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 9)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 27 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 9)



Citações

Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

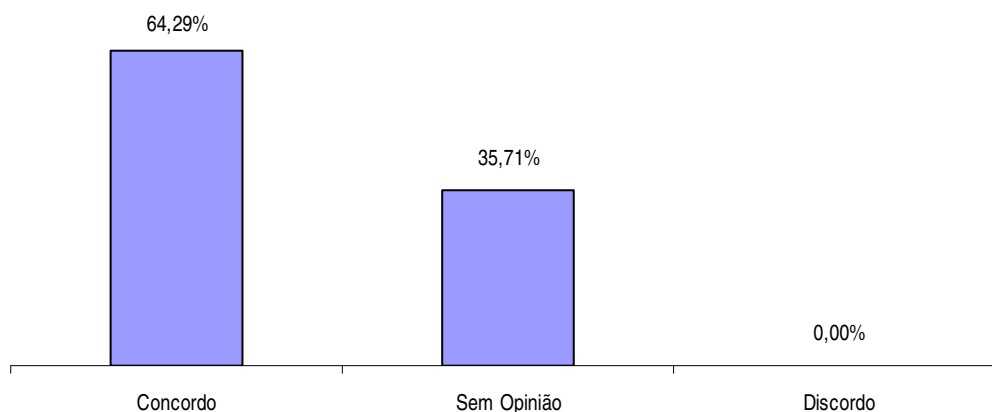
Análise

Mais uma vez, são os Professores Observados que manifestam uma opinião mais positiva, neste caso sobre a isenção dos inspectores no desempenho das respectivas funções. Constata-se novamente uma relação directamente inversa entre a frequência dos contactos e a qualidade das representações. Quanto menos contactos, melhor representação. Poderemos estar perante um caso de lógica de confiança e boa fé apriorística que não chegou a ser beliscada por ocorrências devido ao carácter fugaz dos contactos.

2.3. O relatório

10. Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.

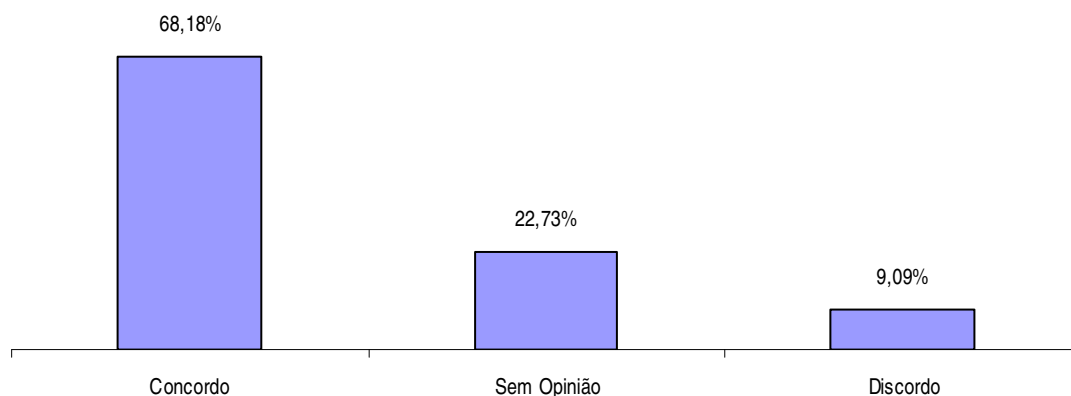
Gráfico 28 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 10)



Citações

Quanto a este assunto, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* acusou algum desconforto com aquilo que ele identifica como injusto: “Há aqui uma parte em que penso que a inspecção não foi muito correcta porque, por exemplo, em relação à escola maior do agrupamento, penso que eles não observaram ninguém e fizeram a avaliação de uma forma subjectiva, parece que entraram nas salas nos intervalos, sem lá estar ninguém. [...] Eles não visitaram todas as escolas (só visitaram 3 escolas de 9) e generalizaram, emitiram opiniões sobre agrupamento, mas partiram de uma amostra. No relatório nota-se a discrepância. É um relatório que ninguém entende. Na equipa inspectiva havia uma educadora de infância e parece que houve uma influência grande da forte personalidade que ela tinha nos critérios de avaliação. Na altura falou-se muito sobre isso, sobre a valorização do pré-escolar, e fiquei sempre com essa sensação”.

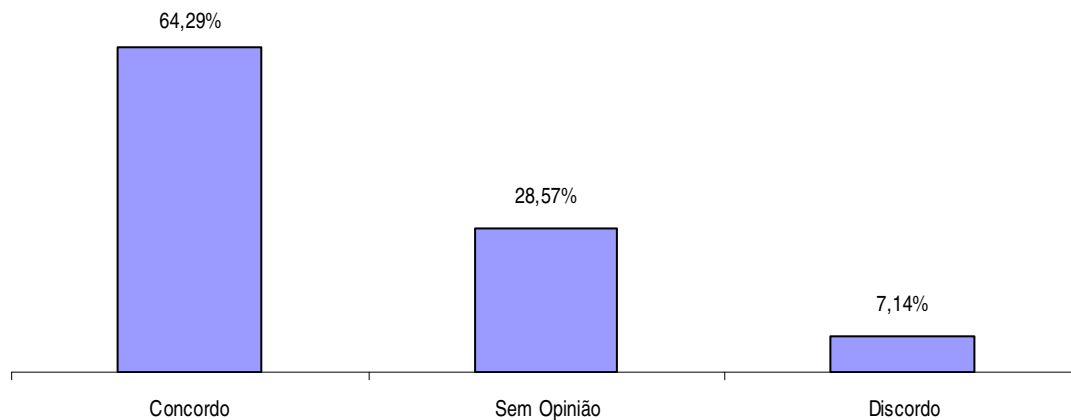
Gráfico 29 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 10)



Citações

Apenas o *Coordenador 1 da Escola Camélia*, assumindo um alheamento expressivo, referiu: “Eu não tive acesso ao relatório. Deve-me ter chegado, mas passou-me completamente”.

Gráfico 30 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 10)



Citações

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* afirmou: “Lembro-me de considerarem que foram mais duros do que aquilo que a escola merecia”.

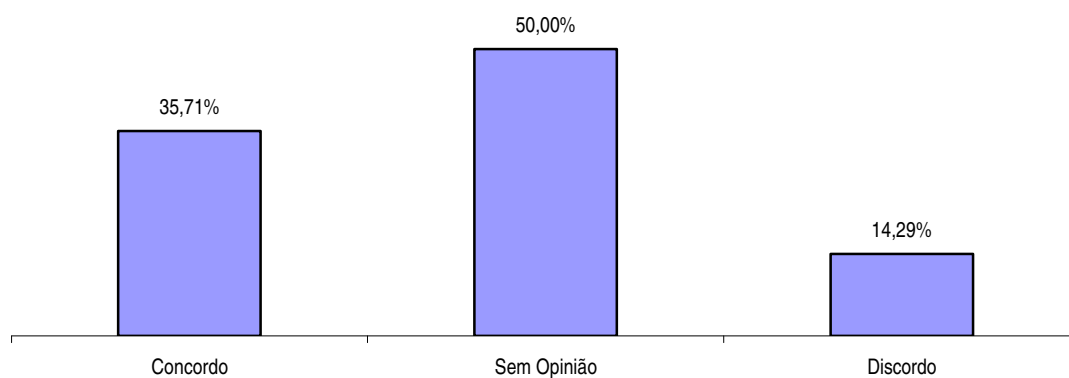
O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* disse: “Nem o Conselho Executivo, nem a escola”.

Análise

A tendência de resposta é semelhante nos três tipos de entrevistados. Destaca-se apenas a elevada percentagem de respondentes Presidentes do Conselho Executivo *Sem Opinião*, o que é um pouco paradoxal face ao conteúdo da asserção. Tenha-se no entanto em conta que alguns dos respondentes Presidentes do Conselho Executivo não desempenhavam funções na altura da intervenção inspectiva objecto de escrutínio.

11. Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.

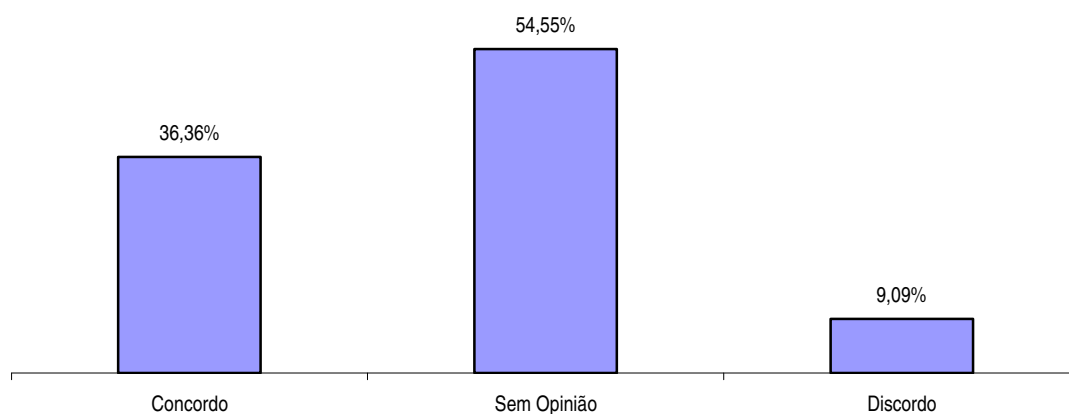
Gráfico 31 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 11)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo não acrescentaram nada relativamente a este assunto.

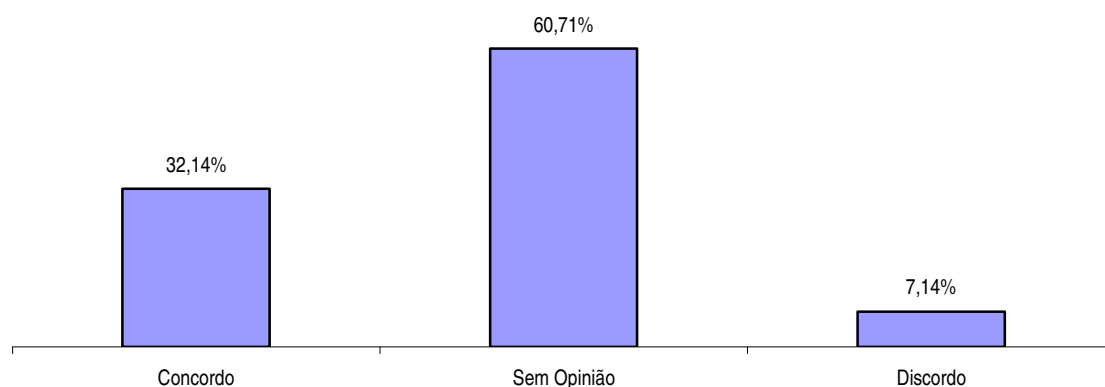
Gráfico 32 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 11)



Citações

O Coordenador 3 da Escola Camélia referiu: “Eu penso que eles cumpriram bem o seu papel e que deveria ser obrigatório às equipas inspectivas colaborar e ajudar, informar para que as coisas melhorem, não é vir cá classificar e avaliar o que fazemos. Se as coisas não correm bem devem dizer porque é que não correm, como é que se pode fazer, acho que o espírito crítico é fundamental, mas também o discernimento do mau espírito crítico”.

Gráfico 33 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 11)



Citações

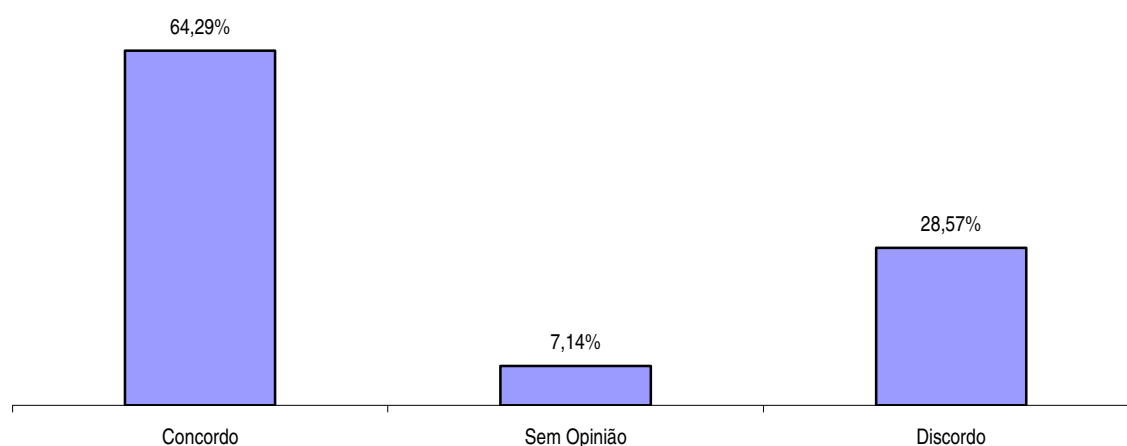
Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

Análise

Esta é provavelmente uma das asserções em que era mais difícil a manifestação de opinião por parte dos nossos entrevistados. Os gráficos das três categorias de respondentes reforçam essa ideia. O mesmo se pode dizer relativamente ao facto de, em 64 entrevistados, apenas um ter acrescentado algo a este propósito. A nossa intenção era obter, de forma indirecta, opinião sobre a coerência e o profissionalismo dos inspectores visíveis através de respectivas recomendações. Pretendíamos saber até que ponto, na opinião dos nossos entrevistados essas recomendações eram vistas como idiossincráticas, ou não.

12. Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.

Gráfico 34 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 12)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* acrescentou relativamente a este assunto: “Teve um impacto negativo porque as pessoas ficaram sempre com a sensação de que a avaliação não foi justa”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* acrescentou: “Há aspectos que são de ordem administrativa e burocrática que são fáceis de fazer. As recomendações a nível pedagógico não o são, por dois motivos: não há um caminho único e, em segundo lugar, é extraordinariamente complicado mudar comportamentos, corrigir comportamentos e é difícil a um conselho executivo veicular recomendações a esse nível, mesmo através dos departamentos, para que cheguem ao professor de determinada disciplina. [...] As recomendações são aceites e depois, muitas vezes, na prática não são viabilizadas porque implicam mudanças de comportamento, de atitudes. Além de difíceis são muitas vezes melindrosas porque podem ferir susceptibilidades e existem muito poucos professores receptivos a uma chamada de atenção, muito pouco receptivos à reflexão e à partilha dessas reflexões sobretudo quando essas reflexões podem de uma maneira ou de outra pôr em causa a sua competência e as suas atitudes na sala de aula. [...] Para mim a grande vantagem da inspecção foi contribuir para a pacificação da escola e teve a vantagem de nos colocar completamente à vontade, ou seja, poder chegar perto de um inspector e dizer que precisava de falar com ele e foi nesse clima de à-vontade e de abertura recíproco que se

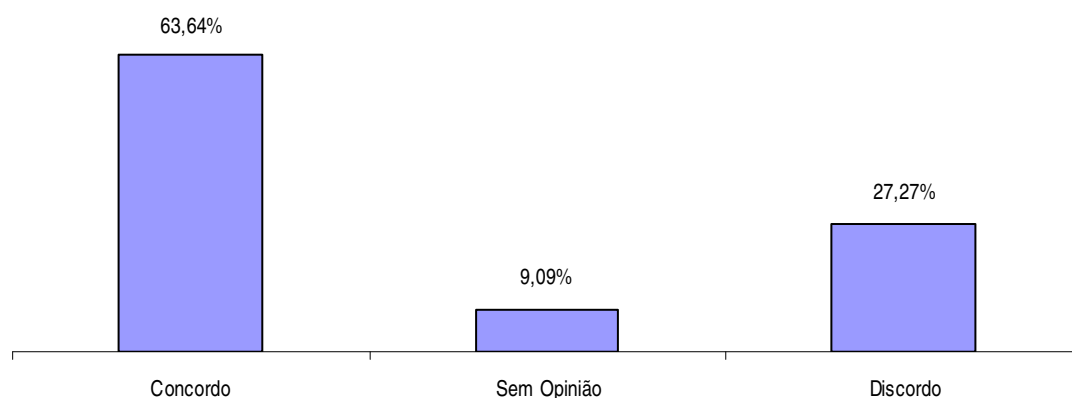
gerou uma empatia muito grande e que prevaleceu durante muito tempo. A escola está pacificada, funciona, não há crises, não há nada, mas isto custou muito e isto foi o mérito da inspecção nesta escola”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentaram: “Tiveram. Contudo, houve algumas recomendações com as quais estava de acordo, mas nas quais nós não pegámos e resolver atacar, trabalhar nisso. Não houve um plano de acção claro”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “Tiveram impacto positivo na medida em que as recomendações que foram feitas e que nós consideramos pertinentes foram postas em prática”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Azinheira* mencionou: “Eu estou a pôr em prática aquelas recomendações. Eu sirvo-me daquelas orientações”.

Gráfico 35 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 12)



Citações

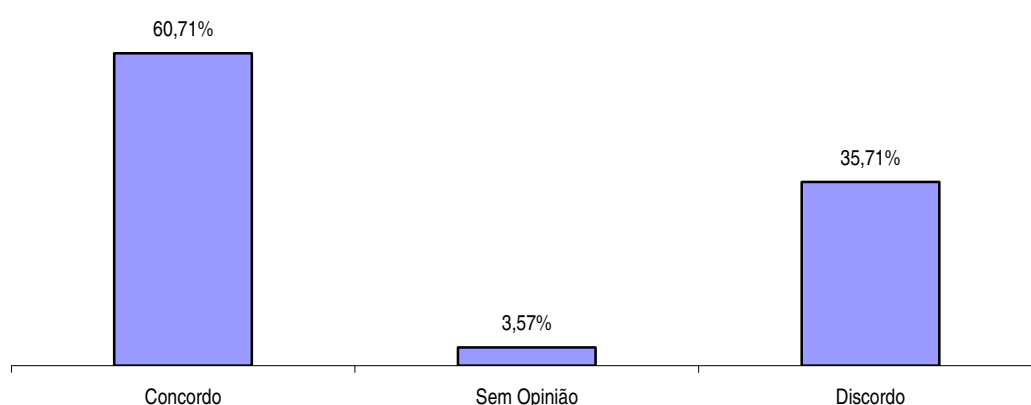
O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* disse: “Houve algumas alterações ao nível dos Projectos Curriculares de Turma e das planificações — a obrigatoriedade de em Conselho de Docentes se reverem as planificações — penso que foram aspectos positivos”.

O *Coordenador 3 da Escola Magnólia* acrescentou: “Na altura vi mudanças, se as coisas se mantiveram não sei. Havia assuntos para os quais não estava tão preparada e notei que a partir daí passou a ser com muito mais rigor até para mim, especialmente trabalho da parte administrativa, passou a ser muito mais rigor”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* acrescentou: “O impacto foi positivo essencialmente ao nível da sensibilização. As coisas têm impacto quando se mexe nelas. Não é só vir alertar. É necessário alterar as coisas positivamente. O que, a meu ver, não foi feito”.

O *Coordenador 1 da Escola Acácia* mencionou: “Tiveram um impacto positivo, mas gostaria que tivesse sido mais. Foi um impacto positivo, mas reduzido”.

Gráfico 36 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 12)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* afirmou: “Assim como era, assim ficou”.

O *Professor Observado 3 da Escola Acácia* acrescentou: “Penso que sim, foi um incentivo para nós continuarmos, portanto, deu-nos um certo ânimo, penso que se pode tomar isso como um estímulo positivo”.

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* referiu: “Sinceramente acho que não. Não me pareceu que mesmo depois da intervenção tivesse havido uma alteração significativa”.

Análise

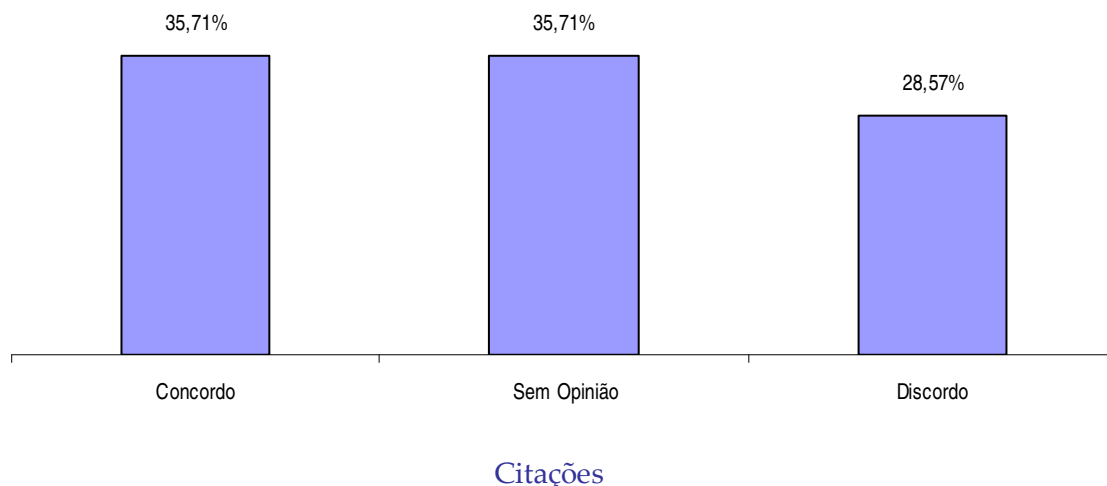
Constata-se que os Presidentes do Conselho Executivo são aqueles que manifestam uma mais elevada percentagem de concordâncias relativamente a esta asserção, embora as outras categorias de respondentes estejam muito próximas. Os

respondentes que mais discordam desta asserção são os Professores Observados e são também eles que mais apresentam as suas citações mais críticas a este propósito.

No que diz respeito às citações, constata-se que não são feitas referências a evidências robustas desse impacto positivo. Fica a ideia de que esse impacto é mitigado e centrou-se fundamentalmente nos aspectos burocráticos e administrativo-procedimentais.

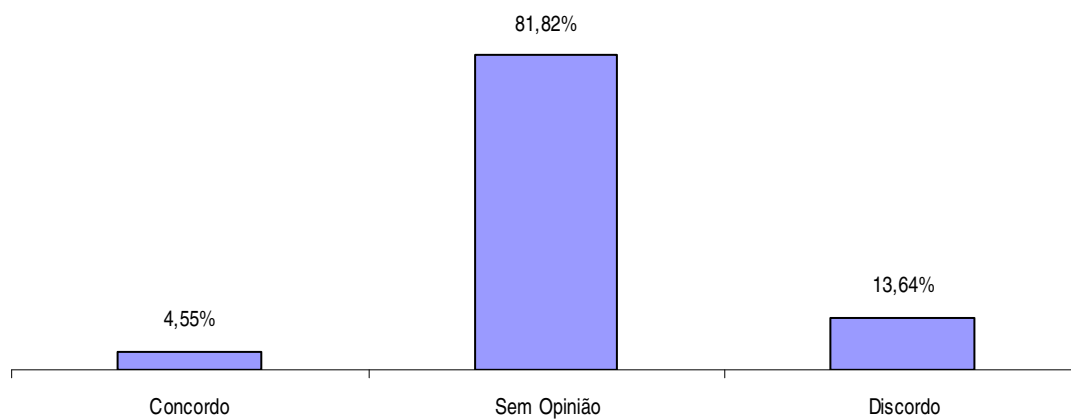
13. Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.

Gráfico 37 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 13)



Os Presidentes de Conselho Executivo não acrescentaram nada relativamente a este assunto.

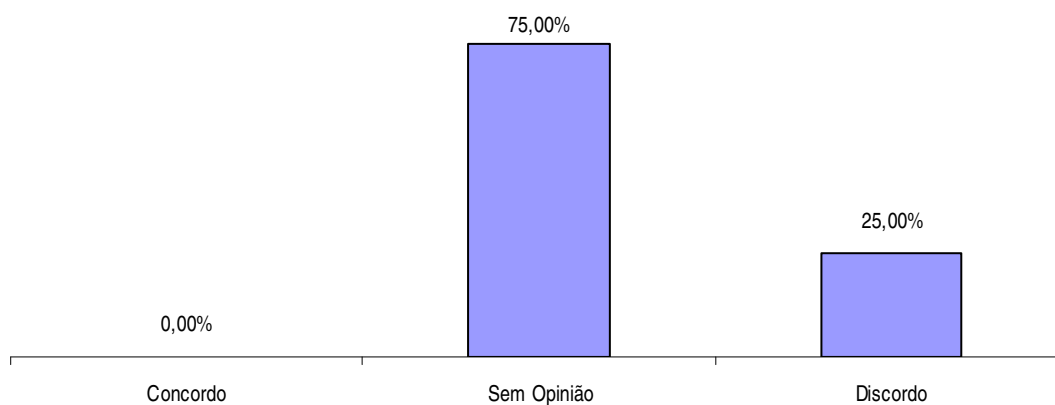
Gráfico 38 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 13)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 39 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 13)



Citações

Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

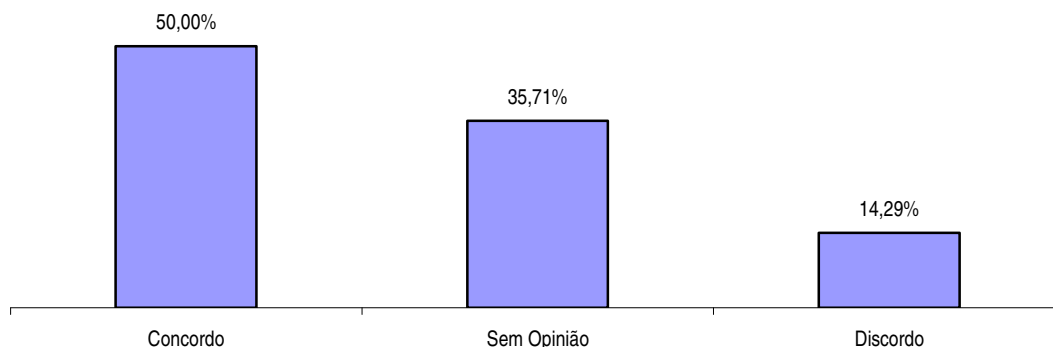
Análise

É bem significativa a elevada percentagem de desconhecimento manifestada pelos nossos entrevistados relativamente a esta questão. Note-se ainda que as percentagens de concordância ao nível dos Coordenadores e dos Professores Observados são irrelevantes ou inexistentes.

Estes resultados poderão indiciar o carácter residual do relacionamento entre os estabelecimentos de ensino e os encarregados de educação.

14. Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.

Gráfico 40 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 14)



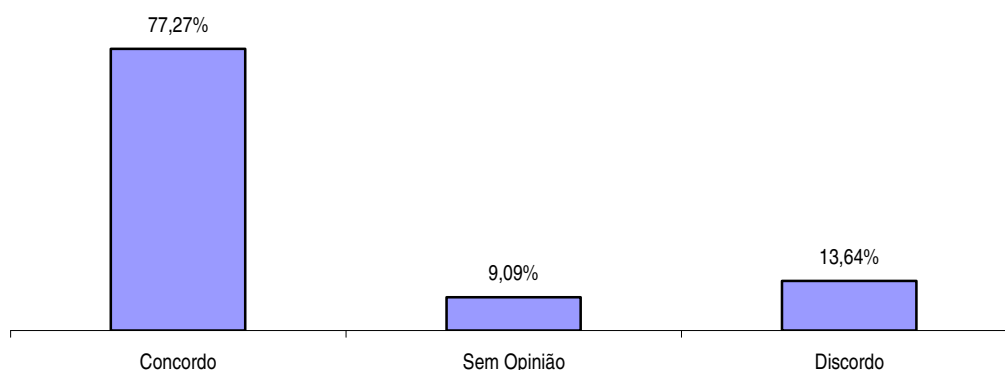
Citações

O *Presidente de Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* referiu: “O relatório foi um relatório inteligente. [...] Onde tocou, tocou de uma maneira eufemística e mesmo assim feriu susceptibilidades. O relatório é extraordinário porque só quem estiver dentro do contexto é que percebe onde é que eles querem chegar”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentaram: “Foi muito gratificante porque o relatório foi muito motivador. Reconhecia as nossas falhas, reconhecia. Mas também valorizava o nosso esforço”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “Esta escola reviu-se e, apesar de tudo, congratulou-se com a imagem que foi apresentada”.

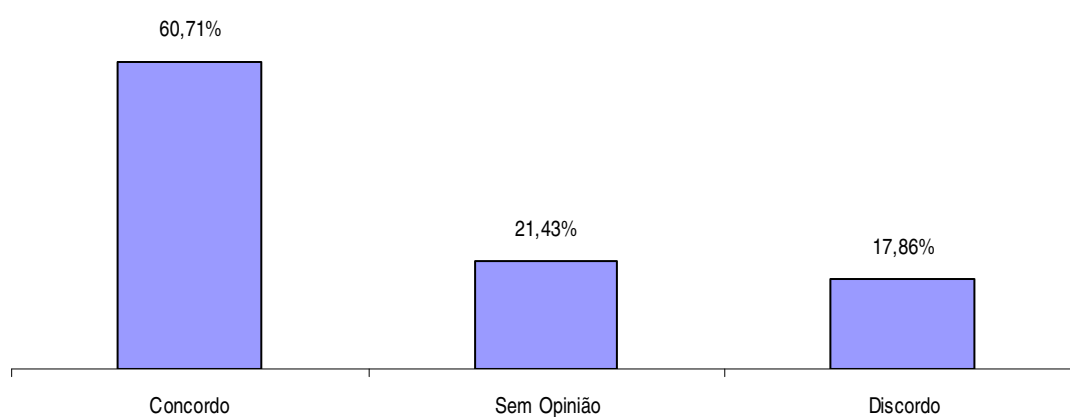
Gráfico 41 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 14)



Citações

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* acrescentou: “Em parte, mas não totalmente. Achei muito positivo que os inspectores tivessem referido no relatório sobre a nossa escola os problemas de instalações, nomeadamente os laboratórios. Isso acabou por exercer pressão e, a verdade é que, algum tempo depois tivemos um dos laboratórios necessários. Não sei se foi em resultado da pressão exercida através do relatório da Inspecção, mas a verdade é que temos finalmente esse laboratório”.

Gráfico 42 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 14)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* referiu: “Eu penso que a escola ficou um bocado preocupada com algumas coisas que os inspectores disseram, não sei se se reviu exactamente na imagem do relatório porque não cheguei a ler o relatório. Falou-se daquilo por alto, mas não sei se se reviu ou não”.

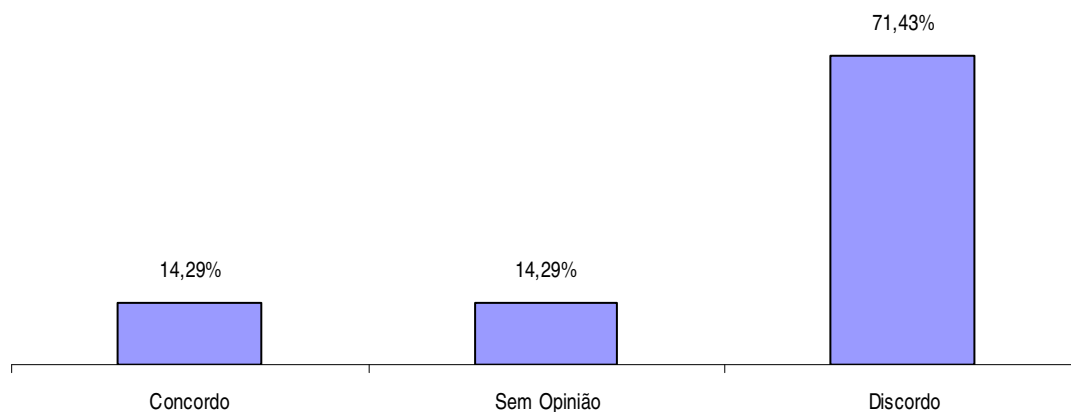
O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* disse: “Com uma grande mágoa, mas acho que sim”.

Análise

Aparentemente, o conteúdo dos relatórios foi identificado pela maioria dos respondentes como reprodutor da imagem que eles possuíam dos respectivos estabelecimentos de ensino. São os Presidentes do Conselho Executivo aqueles que manifestam uma percentagem mais elevada de opinião não formada e são os Professores Observados aqueles que mais discordam da asserção. Nas citações não é possível encontrar argumentos robustos que ponham em causa a fidelidade dos relatórios inspectivos, bem pelo contrário.

15. A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.

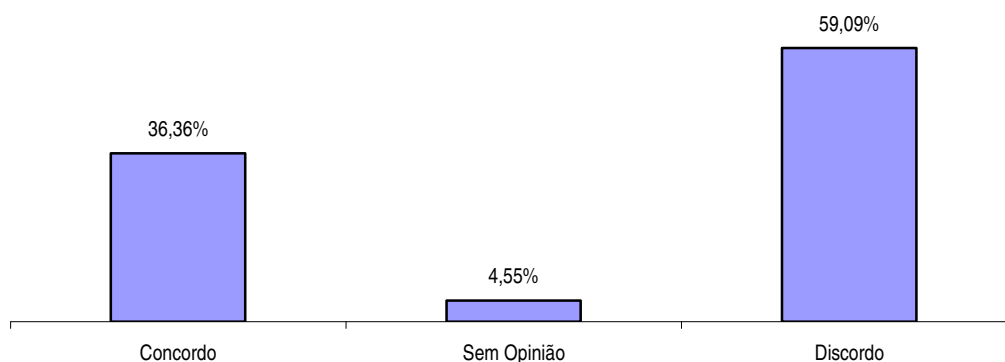
Gráfico 43 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 15)



Citações

Apenas o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* se referiu a este aspecto, reconhecendo: “Isto é que me parece que foi a grande falha da escola: temos dado passos para isso, mas ainda não se conseguiu nem no conteúdo, nem na forma. Porque isso implica uma cultura que esta escola não tem”.

Gráfico 44 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 15)



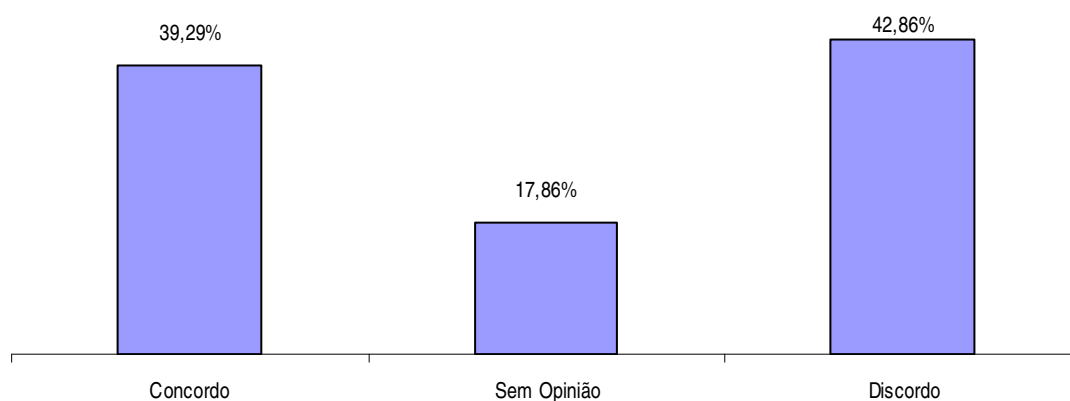
Citações

O *Coordenador 1 da Escola Camélia* referiu: “Eu penso que, embora não tivesse estado directamente ligada a essa fase, todo o trabalho que se tem feito é no sentido de melhorar todas as situações”.

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* acrescentou: “Não se fez um plano formal, mas tomaram-se medidas”.

O *Coordenador 2 da Escola Jacarandá* disse: “Um documento propriamente dito, não, mas houve alterações. Passámos a registar coisas que já eram feitas, mas das quais não havia um registo”.

Gráfico 45 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 15)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* disse: “Sim, de certo modo. Houve algumas orientações que seguimos, o que achámos pertinente. O que não achámos

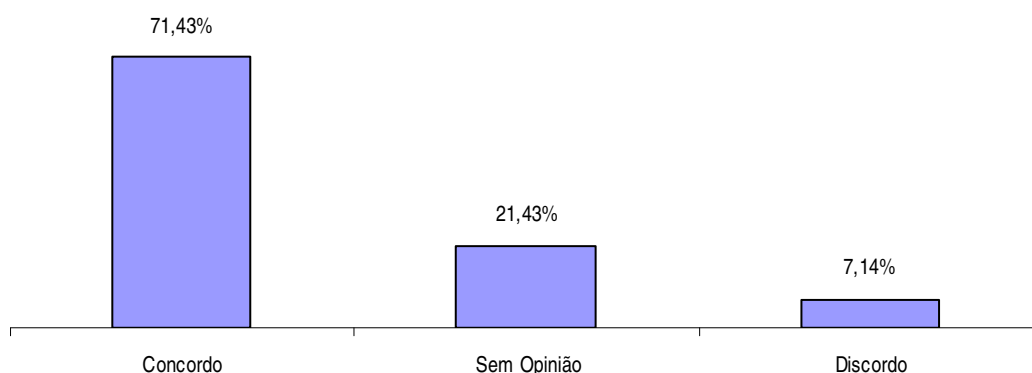
pertinente não. [...] Passámos a ter mais cuidado com algumas coisas práticas para as quais os inspectores nos alertaram, mas a nível global da escola é mais difícil notarmos mudanças”.

Análise

É por demais claro que as escolas intervencionadas não construíram um Plano de Acção conducente à melhoria dos seu desempenho. Embora os gráficos apresentem percentagens importantes de concordância, durante as entrevistas, quando instados a especificar os contornos desses documentos, não houve um único que conseguisse dar-nos uma resposta convincente ou exhibir documentos comprovativos. Para além disso, são os Presidentes do Conselho Executivo aqueles que apresentam uma percentagem mais baixa de concordância neste domínio. Ora, se tais documentos existissem, eles seriam os melhor informados a esse respeito. Por último, não aparece uma única citação que permita confirmar a existência de tais planos.

16. A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.

Gráfico 46 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 16)

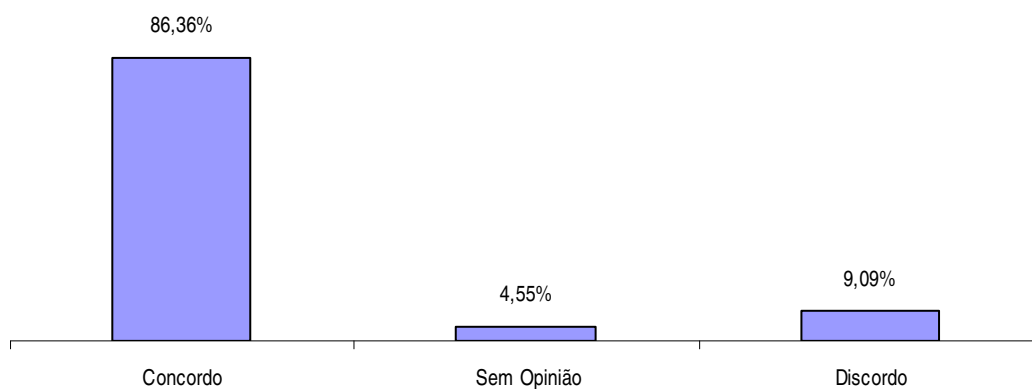


Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* considerou: “Sinceramente, pareceu-me que ao nível das estruturas de orientação educativa houve

mudanças. Ao nível da sala de aula, dos coordenadores, esse reflexo não foi assim tão nítido”.

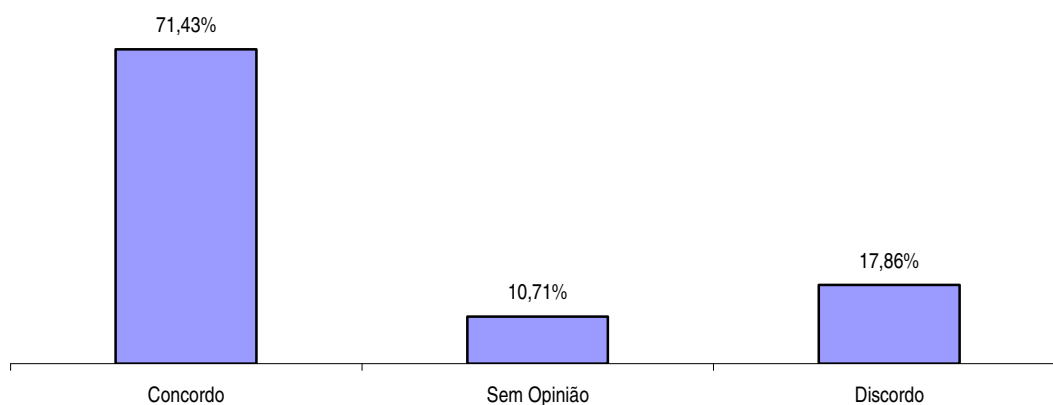
Gráfico 47 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 16)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 48 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 16)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* referiu: “Não achei que a intervenção tivesse influenciado muito”.

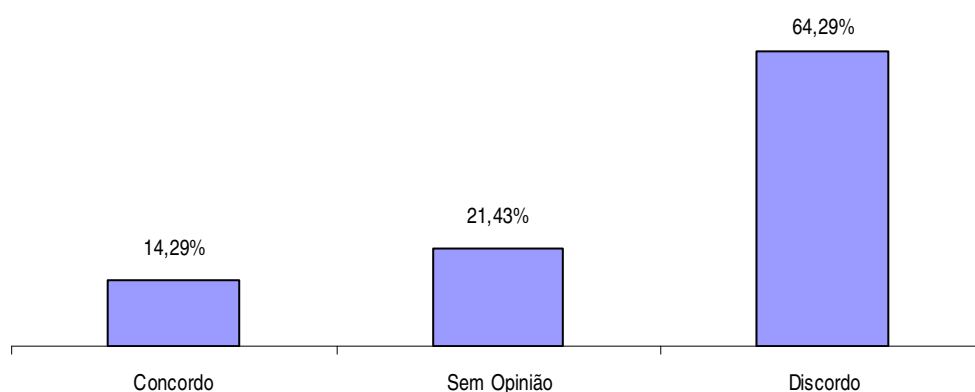
Análise

São elevadíssimas as percentagens de concordância relativamente a esta asserção. Aparentemente, o PAIE deu um contributo positivo para a regulação do

funcionamento dos estabelecimentos de ensino intervencionados. Pena é que não apareçam situações que fundamentem e especifiquem esse impacto positivo. As que aparecem não são muito entusiasmantes.

17. O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.

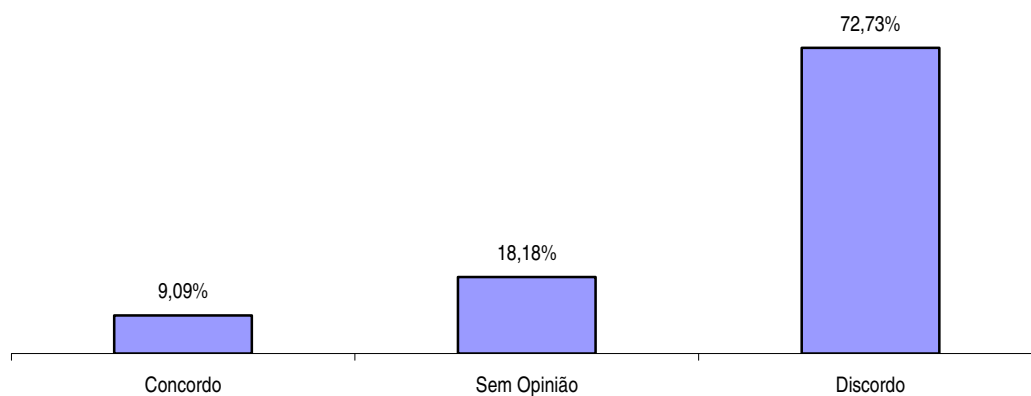
Gráfico 49 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 17)



Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* identificou estes defeitos acrescentando: “Deu-nos a sensação de que a linguagem utilizada foi uma linguagem estereotipada, ou seja, o tipo de linguagem apresentado no relatório fornecido à nossa escola é o mesmo tipo de linguagem que eles poderiam utilizar para outra escola qualquer. Aquilo que eles disseram, efectivamente, diz respeito à nossa escola, mas o tipo de linguagem pareceu-nos um pouco estandardizado.

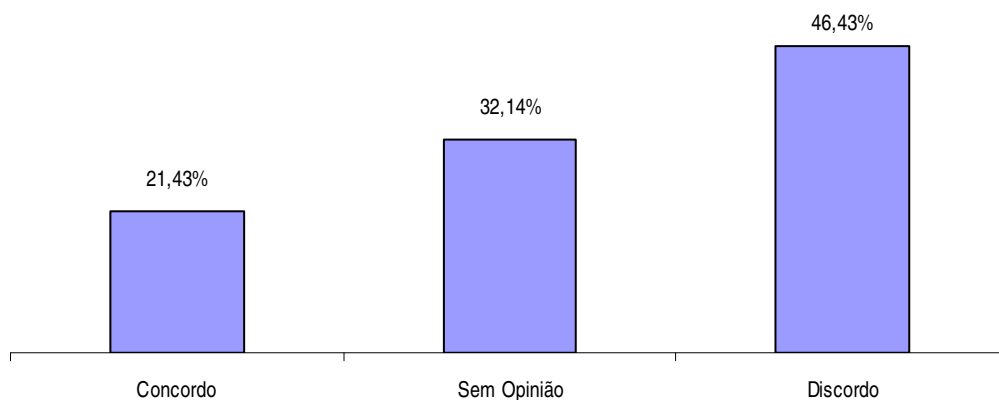
Gráfico 50 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 17)



Citações

O Coordenador 2 da Escola Acácia assume: “Eu tive conhecimento do relatório, mas não o li”.

Gráfico 51 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 17)



Citações

Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

Análise

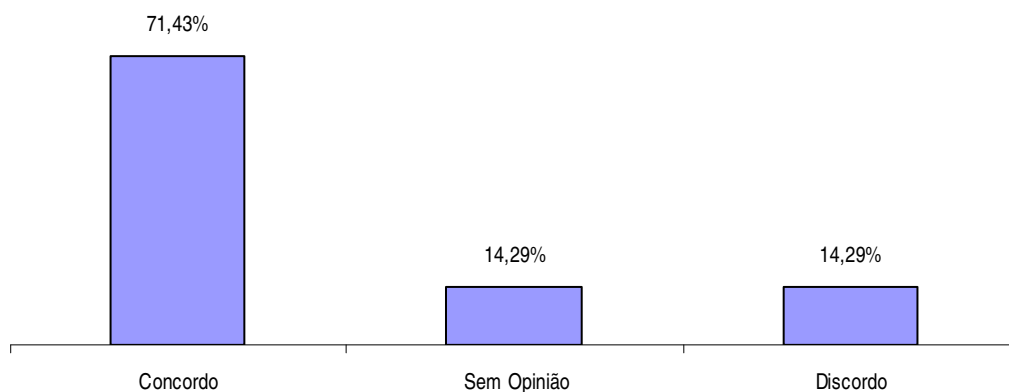
De uma forma geral, parece que a linguagem utilizada pelos inspectores nos relatórios não foi burocrática e impessoal.

Estranha-se o facto de 21,43% dos Presidentes do Conselho Executivo não terem opinião a este propósito. Revela-se o facto de igual percentagem de Professores Observados concordar com esta asserção.

2.4. Desenvolvimento organizacional da escola

18. A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.

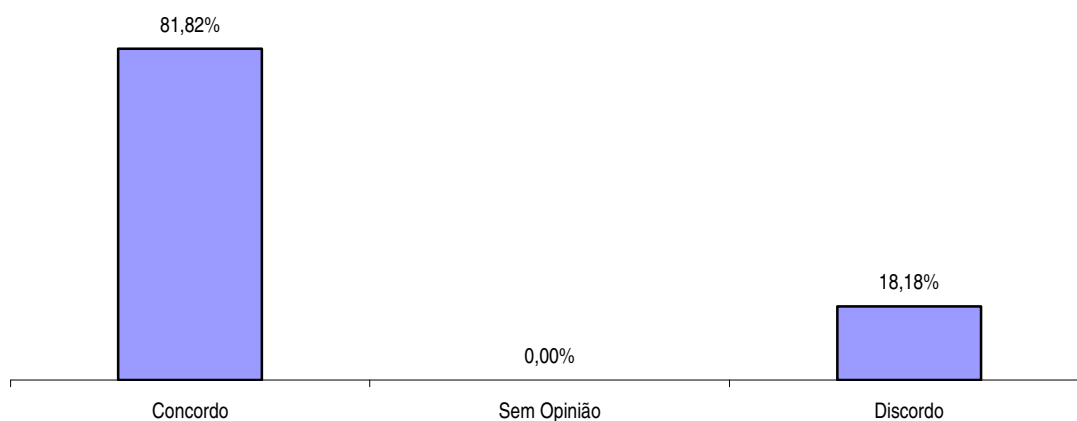
Gráfico 52 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 18)



Citações

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* assinalaram essa melhoria, acrescentando: “Foi muito importante nós sentirmo-nos apoiados pela inspecção. Nós escola e nós direcção executiva. Deu-nos a ideia de estarmos na rota certa e deu-nos um estímulo. Eles disseram-nos: “Vocês estão certas”. Até tivemos esperanças e alguma força. Robusteceu-nos. [...] Realmente nós assim não saímos daqui quando temos equipas do governo a deitar abaixo só porque são de outra cor, sem avaliar, sem valorizar, sem apresentar coisas novas, sem nada”.

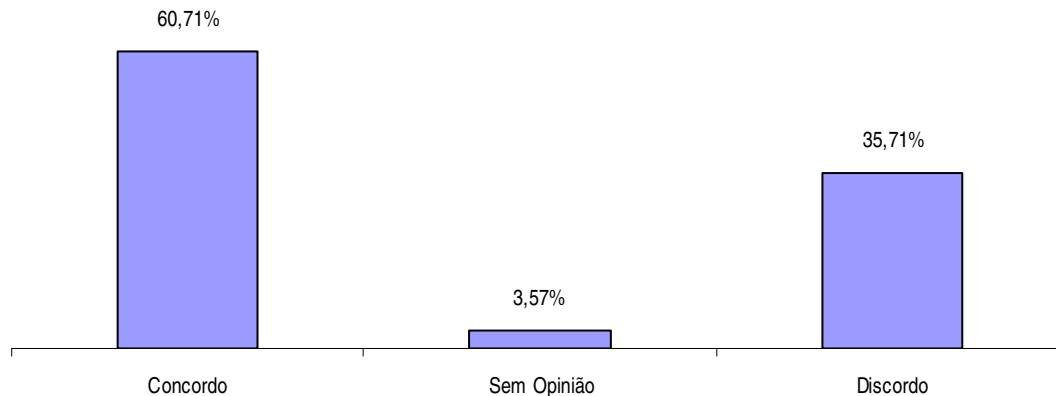
Gráfico 53 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 18)



Citações

O *Coordenador 1 da Escola Laranjeira* referiu: “Concordo, mas eu apenas consigo identificar melhorias no funcionamento do meu departamento”.

Gráfico 54 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 18)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* afirmou: “Talvez alguma coisa a nível de documentos e de administração, mas de resto não”.

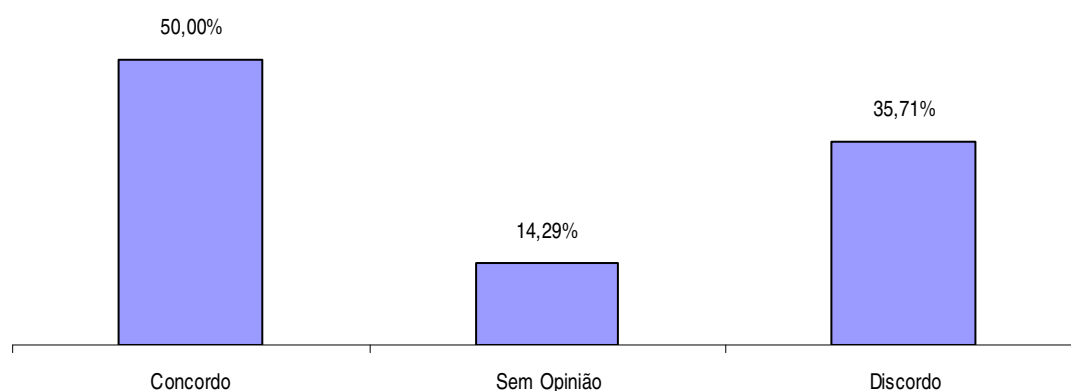
O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* disse: “Sinceramente, é-me muito difícil identificar esses aspectos porque a escola tem funcionado nos mesmos moldes, com poucas alterações, mesmo depois da visita da inspecção”.

Análise

É positiva a opinião da maioria dos nossos entrevistados relativamente ao impacto do PAIE na melhoria do funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino. São muito elevadas as percentagens de concordância nos gráficos. Os professores são os menos entusiasmados com a possibilidade desse contributo. No entanto, as citações não são de molde a respaldar este posicionamento. Mais uma vez, os nossos entrevistados denotam incapacidade para especificar, justificar as respectivas opiniões. Fica a ideia de que se mantêm no domínio do desejável e do conveniente.

19. O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.

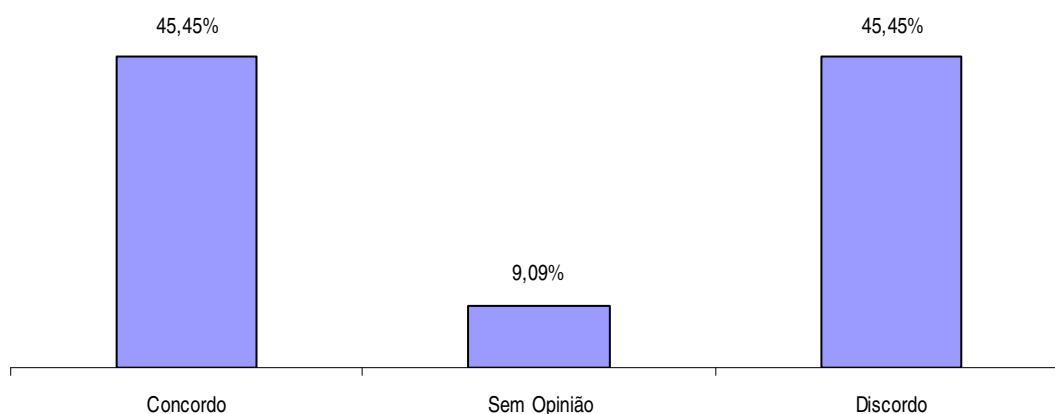
Gráfico 55 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 19)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* reconheceu fracasso a este nível: “Começámos o ano passado, mas a auto-avaliação requer disponibilidade e continuidade das pessoas e por isso não conseguimos”.

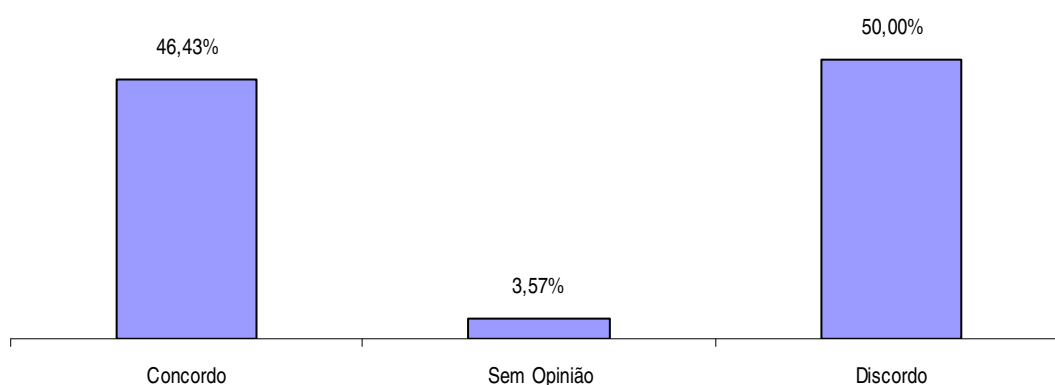
Gráfico 56 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 19)



Citações

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* referiu: “Não propriamente a nível documental, mas há mais reflexão. Eu sinto isso a nível pessoal”.

Gráfico 57 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 19)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Magnólia* afirmou: “Não tem um instrumento formal, mas existe agora o hábito de se reflectir e de fazer uma auto-avaliação”.

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* disse: “Noto que há um maior rigor nos relatórios das actividades que foram desenvolvidas ao longo do ano. Há uma maior reflexão”.

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* acrescentou: “[...] há muitas resistências ao nível dos professores. A prática docente é muito resistente à avaliação”.

O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* afirmou: “Eu acho que as coisas ficaram na mesma”.

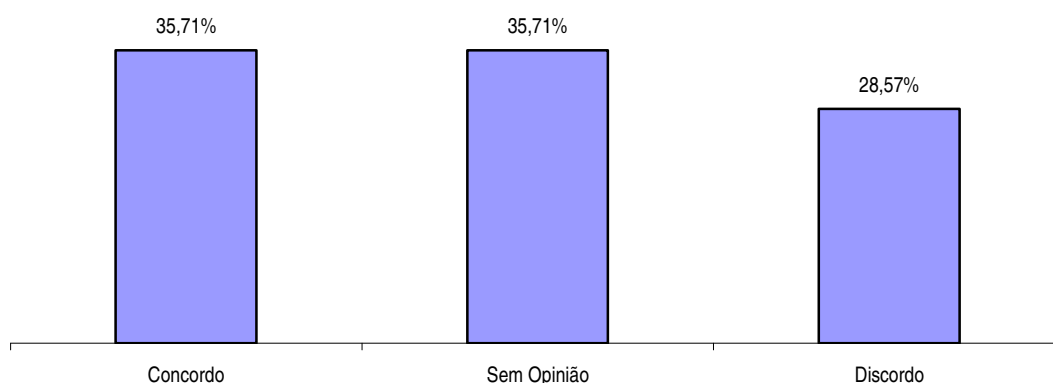
Análise

Também neste caso, se nos ativermos apenas nos gráficos, ficamos com a ideia de que em pelo menos metade dos estabelecimentos de ensino constituintes da nossa amostra, o PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação. No entanto, nenhuma das citações permite dar respaldo a tal posicionamento. Para além disso, quando instados a apresentarem descrições de dispositivos de auto-avaliação que tivessem sido por eles criados ou testemunhados, nenhum foi capaz de apresentar evidências. Premeditadamente, ou não, continua a confundir-se a reflexão pontual e impressionista com a criação e sustentação de dispositivos de auto-avaliação enrustados nas práticas pedagógicas e de administração e gestão das escolas nos mais variados domínios.

Estamos ao nível da ilusão ou de tentativas de criação da ilusão.

20. O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.

Gráfico 58 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 20)

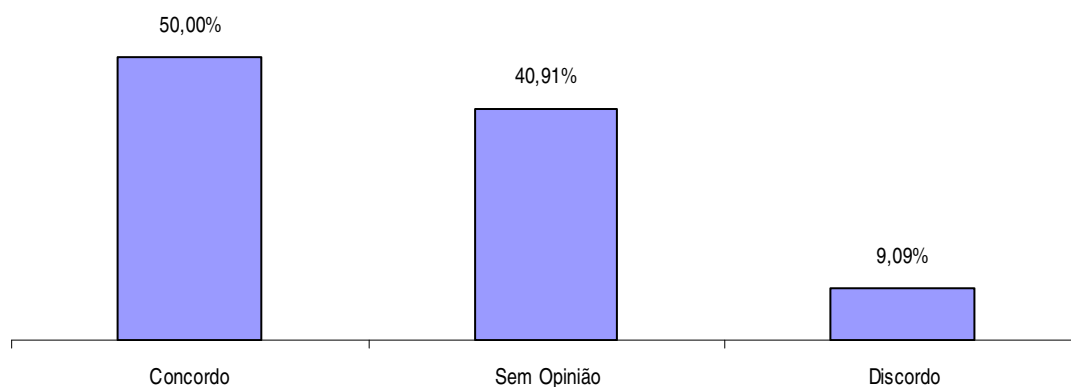


Citações

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentaram: “aquilo que a inspecção nos trouxe não foi exactamente uma prescrição de coisas a fazer, mas uma legitimação do que nós estávamos a fazer, de que estávamos no

caminho certo e de que as nossas metas estavam certas e o projecto que tínhamos para a escola acabou por ser legitimado”.

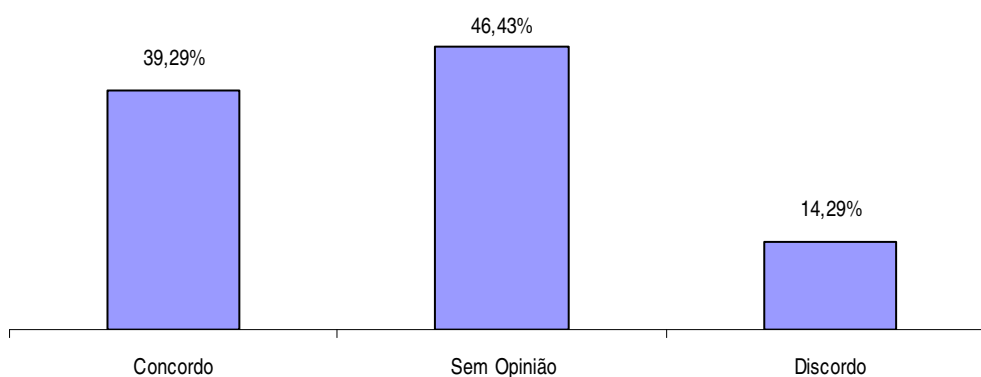
Gráfico 59 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 20)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 60 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 20)



Citações

Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

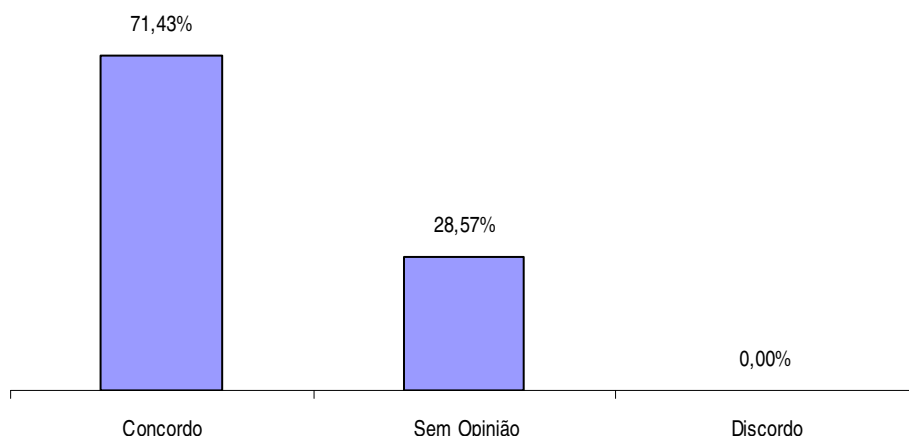
Análise

Nota-se aqui uma elevada percentagem de respondentes sem opinião. O que se compreende, pois não é fácil estabelecer nexos causais entre alterações eventualmente feitas e a intervenção inspectiva.

Chamamos a atenção para o facto de ser junto dos Presidentes do Conselho Executivo, aqueles que, em princípio deveriam estar melhor informados a este propósito, que se verifica uma distribuição mais equitativa das respostas entre as três opções da panóplia. Para além disso, é aqui também que a percentagem de discordância é mais elevada.

21. O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.

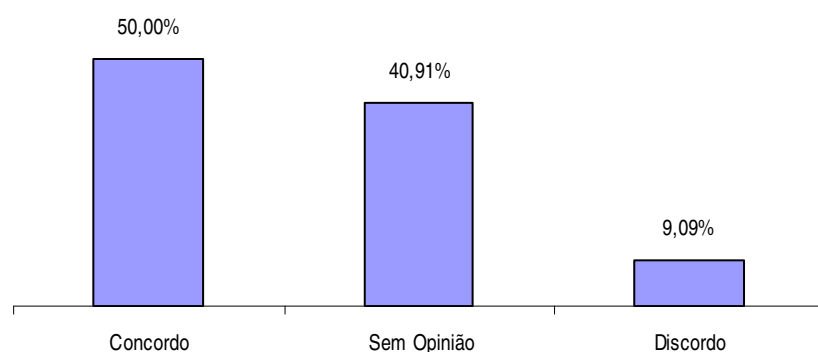
Gráfico 61 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 21)



Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá*, apesar de ter dificuldade em especificar, sempre foi dizendo que: “É evidente que aquelas recomendações têm sempre que ser tomadas em conta pelo Conselho Executivo e pela sua forma de actuar, se é entendido dessa forma, então é evidente que o Conselho Executivo integrou nas suas práticas as recomendações. Agora, se me pergunta os factos concretos, aquilo que se passou a fazer, é evidente que tomámos atenção ao relatório e globalmente tivemos em conta aquilo que lá foi dito”.

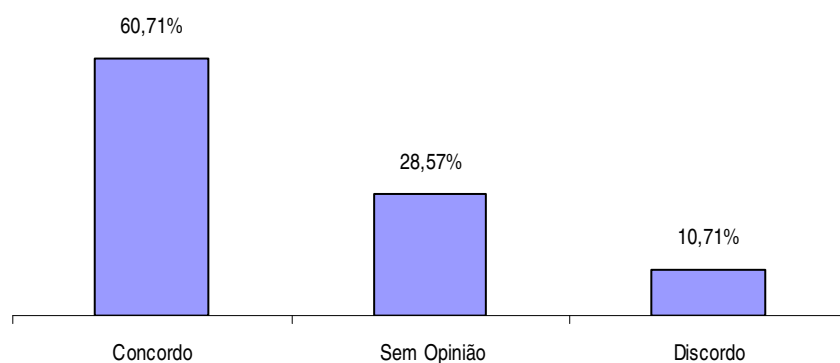
Gráfico 62 - Opinião dos Coordenadores (Aserção 21)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 63 - Opinião dos Professores Observados (Aserção 21)



Citações

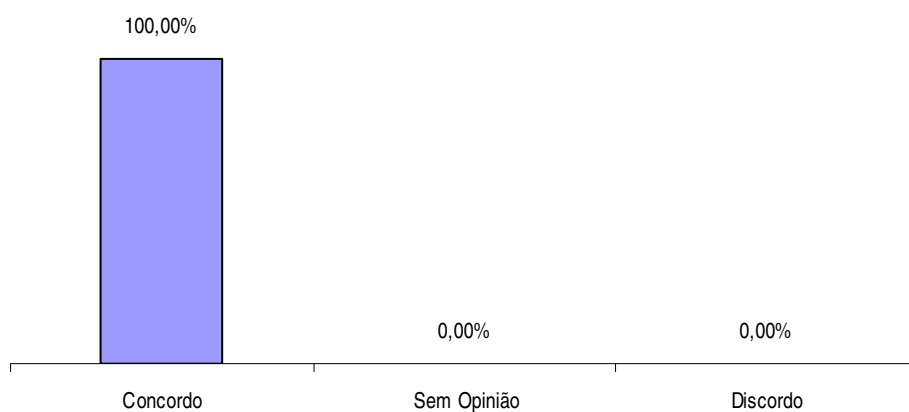
Os Professores nada acrescentaram sobre este assunto.

Análise

Fazendo fé nas opiniões representadas através dos gráficos, os Conselhos Executivos integraram nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE. Acontece que é problemática a identificação dos aspectos concretos dessas ligações. A citação do único Presidente do Conselho Executivo que acrescentou algo a este propósito é bem significativa, sobretudo na sua parte final.

22. A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.

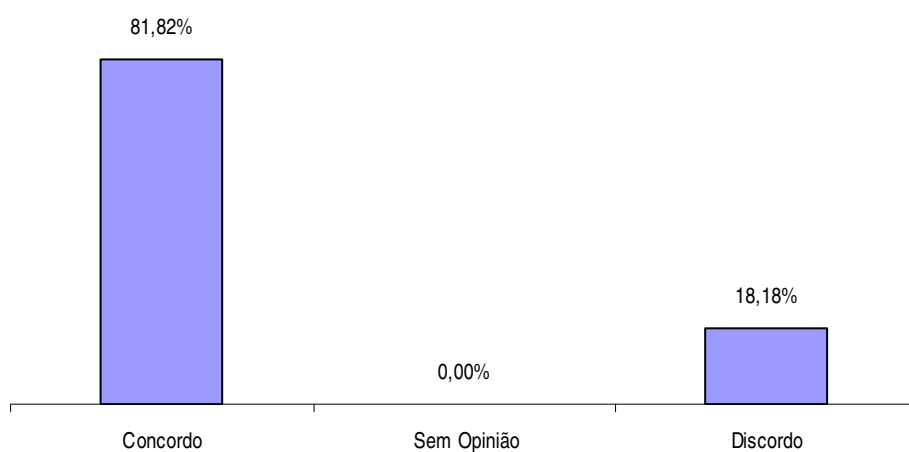
Gráfico 64 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 22)



Citações

Os Presidentes do Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 65 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 22)



Citações

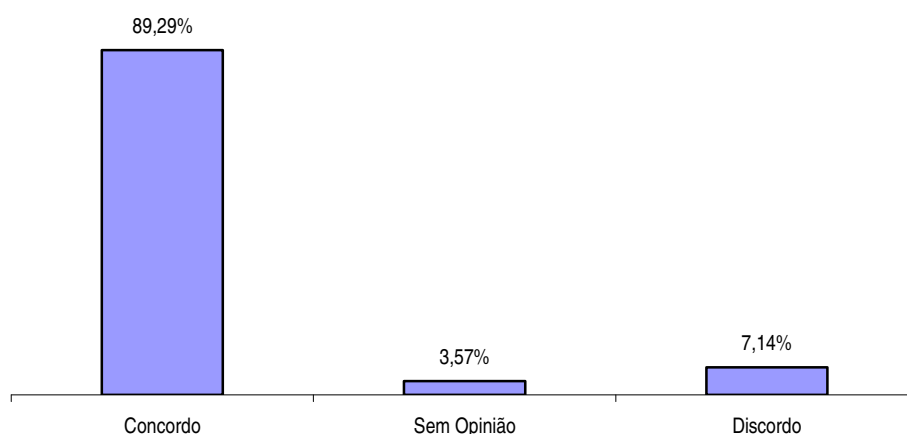
O Coordenador 2 da Escola Magnólia referiu: “Em certos casos funciona. O medo da inspecção vai melhorar o funcionamento. Em muitos casos a inspecção no dia em que vem não vê nada porque são muitos floreados e no dia-a-dia não é nada disso. Já

assisti a um caso em que uma colega que era uma desgraça como professora, no dia em que veio a inspecção teve uma boa prestação. Por isso tenho uma opinião um pouco negativa em relação à inspecção porque penso que é muito artificial. Uma verdadeira avaliação deveria ser feita no dia-a-dia, não é em dois ou três dias que vão fazer um estudo aprofundado daquilo que se está a passar. Eu penso que funciona nos casos em que os professores têm muito medo da inspecção e por isso vão melhorar, mas penso que a maioria não”.

O *Coordenador 2 da Escola Jacarandá* acrescentou: “Concordo. Às vezes olhamos um bocadinho demais para nós mesmos. Nós ao fim de algum tempo já não temos perspectiva. A proximidade é tão grande que muitas vezes já não conseguimos ver”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira*, mais céptico, referiu: “Não concordo com isso. Acho que uma avaliação interna é mais forte”.

Gráfico 66 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 22)



Citações

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* referiu: “Quando integrada com a avaliação interna e depois de discutida”.

O *Professor Observado 2 da Escola Nogueira* acrescentou: “Muita gente não concorda, mas eu penso que não há assim tanto profissionalismo nos professores e a avaliação externa faz falta, infelizmente”.

O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* disse: “O que me parece é que este trabalho muitas vezes passa ao lado das pessoas, das próprias instituições que se

limitam a arquivar. Não há aquela preocupação em mudar e em incentivar as próprias escolas a melhorar”.

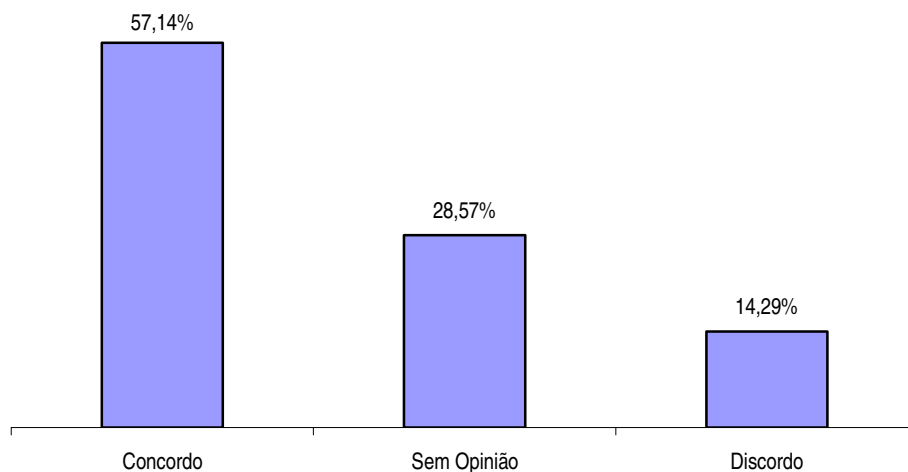
O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* referiu: “Acho que a avaliação externa, quando muito, poderá constatar um resultado e verificar procedimentos, mas daí até conseguir melhorá-los, tenho as minhas dúvidas”.

Análise

Estas são as mais elevadas percentagens de concordância até agora manifestadas. Não esqueçamos, no entanto, que a asserção está formulada em termos gerais e abstractos. Como uma questão de princípio, sem estar a pensar num caso determinado. Por sua vez, as citações não são muito entusiasmadas nem muito entusiasmantes na maior parte daqueles que se manifestaram.

23. O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.

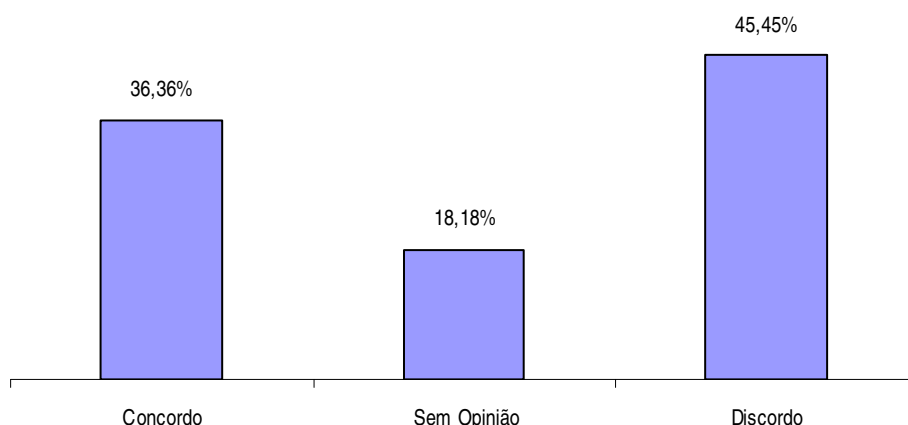
Gráfico 67 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 23)



Citações

Os Presidentes do Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 68 - Opinião dos Coordenadores (Aserção 23)



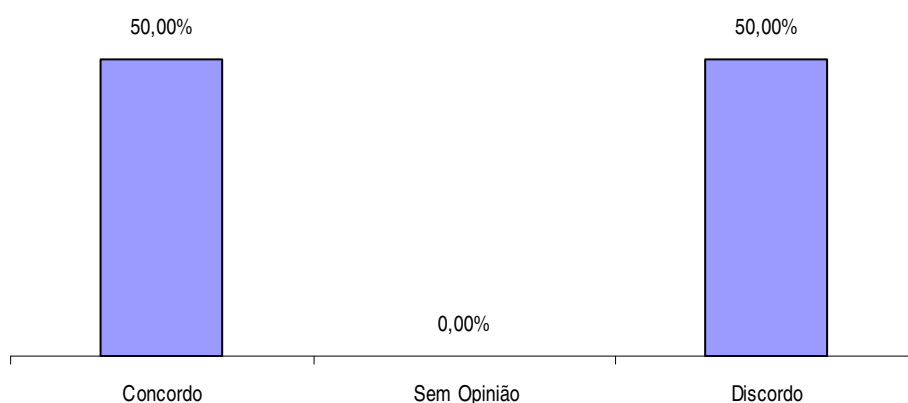
Citações

O *Coordenador 1 da Escola Camélia* acrescentou: “Eu penso que a escola tem vindo a preocupar-se com o seu desempenho já há muito tempo e penso que é importante que haja uma avaliação externa, mas se as pessoas cá dentro não tiverem essa preocupação, não é a avaliação externa que vai fazer alguma coisa. Não penso que tenha sido o programa a criar níveis mais elevados de exigência”.

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* referiu: “Penso que a maior parte das escolas continua a funcionar como sempre funcionou”.

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* disse: “Eu acho que isso não afectou toda a gente da mesma forma. É muito difícil falar em termos de desempenho global”.

Gráfico 69 - Opinião dos Professores Observados (Aserção 23)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* disse: “Não concordo, até porque normalmente eles dizem o que está mal, mas não dão orientações. Não ficamos a saber nada. Os inspectores não nos orientaram, criticaram, mas não deram indicações para melhorar”.

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* referiu: “Acho que a nossa exigência não se baseou neste programa”.

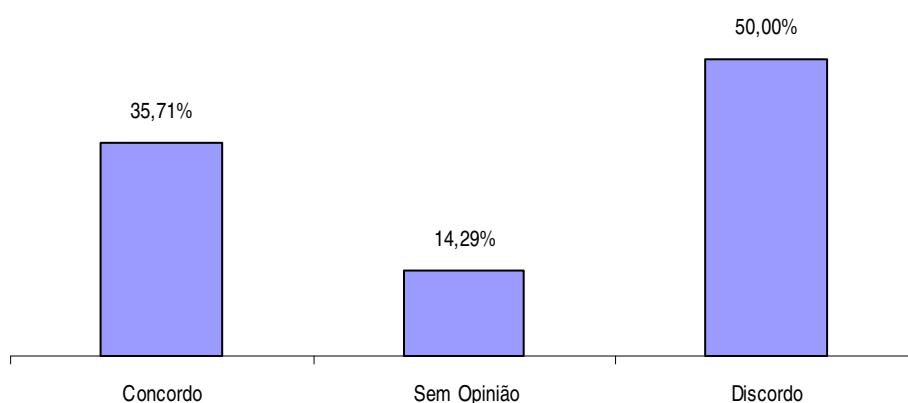
Análise

Apenas os Presidentes do Conselho Executivo têm uma opinião predominantemente positiva deste tipo de impacte. No caso dos Coordenadores predomina a discordância e no caso dos Professores Observados há uma distribuição simétrica das respostas.

2.5. Reacções dos intervenientes no processo

24. A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.

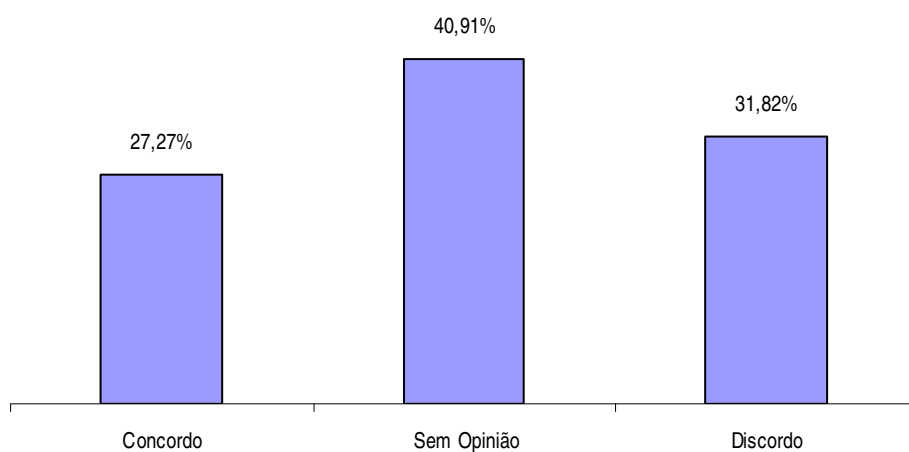
Gráfico 70 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 24)



Citações

Os Presidentes do Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

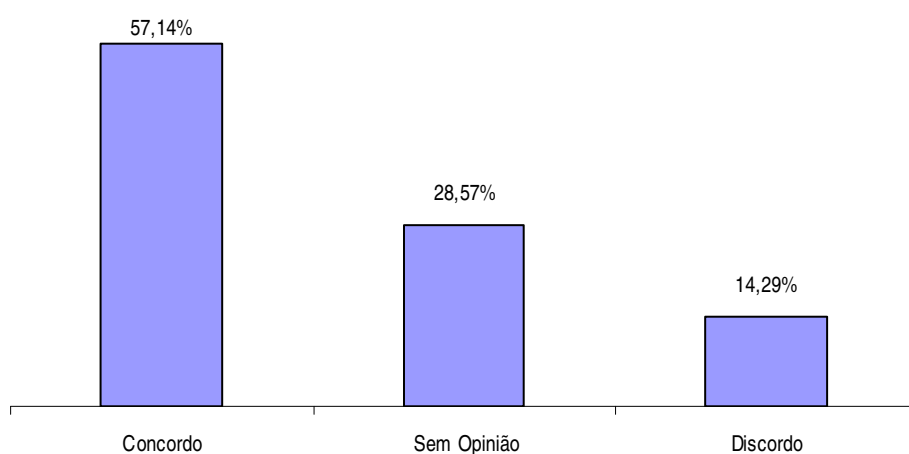
Gráfico 71 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 24)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 72 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 24)



O *Professor Observado 1 da Escola Laranjeira* disse: “Julgo que provocou ansiedade em toda a escola”.

O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* mencionou: “A vinda dos inspectores mexeu, acho que mexeu”.

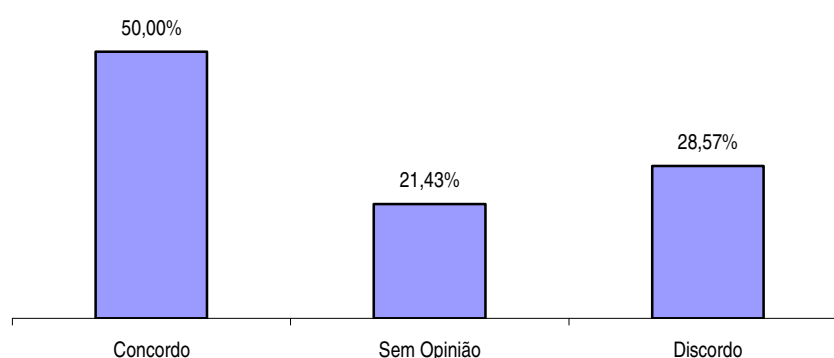
Análise

São os Presidentes do Conselho Executivo quem mais discorda desta asserção que se refere directamente a eles e são os Professores Observados quem mais concorda.

Parece-nos estranho que uma intervenção inspectiva com os contornos exigentes do PAIE não tenha desencadeado mais perturbação nos membros das Direcções Executivas dos estabelecimentos de ensino intervencionados.

25. A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.

Gráfico 73 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 25)

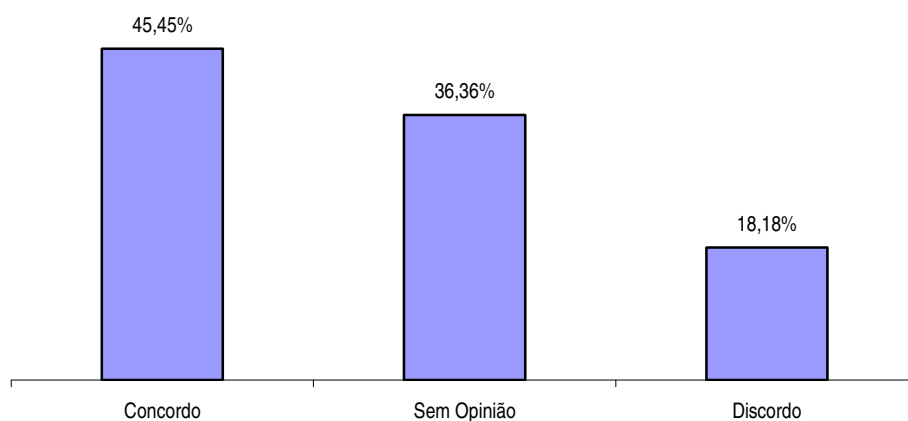


Citações

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* referiram: “Sim, nesses dias sim. Esta escola exige muito de nós [...]. Era uma escola muito pesada. Naqueles dias a própria inspecção quase que tinha pena de nós porque andavam a pedir-nos coisas e nós tínhamos já muito trabalho”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* reconheceu: “A partir do momento em que soubemos da visita e enquanto eles cá andaram é evidente que tivemos um acréscimo porque tínhamos que os acompanhar e tínhamos tarefas para fazer”.

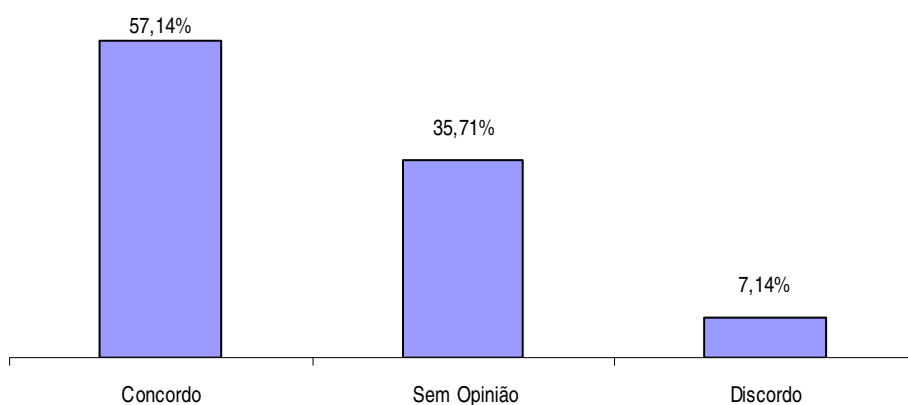
Gráfico 74 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 25)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 75 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 25)



Citações

O *Professor Observado 2 da Escola Laranjeira* referiu: “Concordo porque as coisas eram exigidas muito em cima da hora”.

O *Professor Observado 3 da Escola Plátano* disse: “Não sei, pelo menos andavam mais preocupados e ansiosos, eles e os professores”.

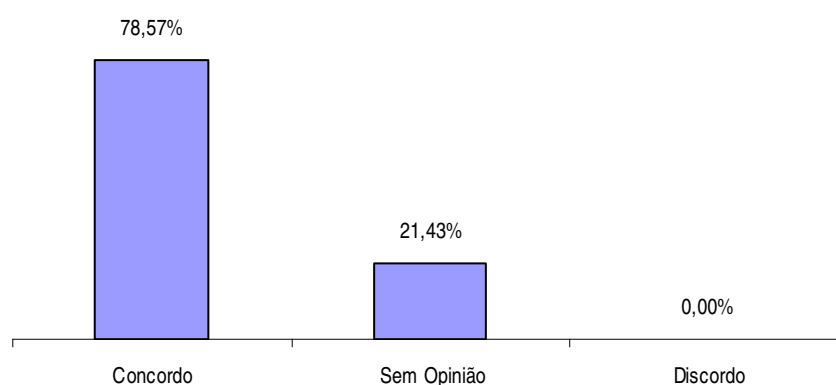
Análise

As três categorias de respondentes concordam maioritariamente com esta asserção, sendo curiosamente, os Presidentes dos Conselhos Executivos os que apresentam uma percentagem mais elevada de discordância.

Aparentemente, confirma-se esta faceta de perturbação desencadeada por este programa insectivo. Esse acréscimo significativo de trabalho, a confirmar-se, retirou energia e atenções para outros aspectos da gestão dos estabelecimentos de ensino.

26. O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.

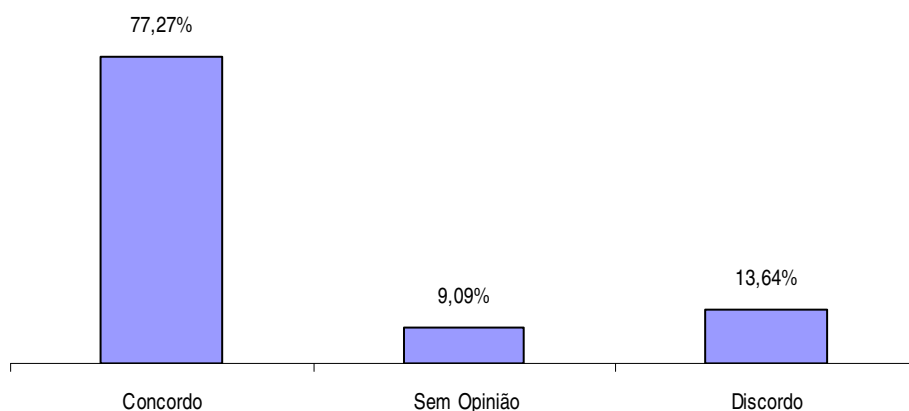
Gráfico 76 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 26)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* mencionou: “no fundo eram pessoas simpáticas que estavam a cumprir o papel delas e nós temos que perceber isso. Eles não vêm aqui para levantar processos disciplinares às pessoas a não ser, como disse um, que vejam coisas que não lhes agradam e aí têm que actuar. Nós temos que perceber isso. Eu não concordei com alguns pontos do relatório, especialmente na parte financeira, mas acho que foi positivo. Deve ir a inspecção a todas as escolas e devem fazer até mais regularmente”.

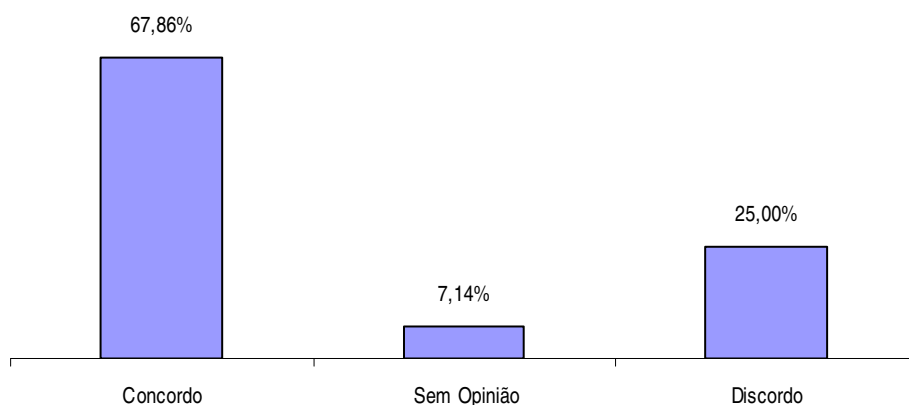
Gráfico 77 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 26)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 78 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 26)



Citações

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* disse: “Os inspectores eram pessoas conhecidas, no fundo, o que era estranho era surgir com aquela função. Logo, não poderiam exercer essa função de controlo mais agressiva. Se um ou outro era mais arrogante, isso já era uma questão de feitio, não o passou a ser por ser inspector”.

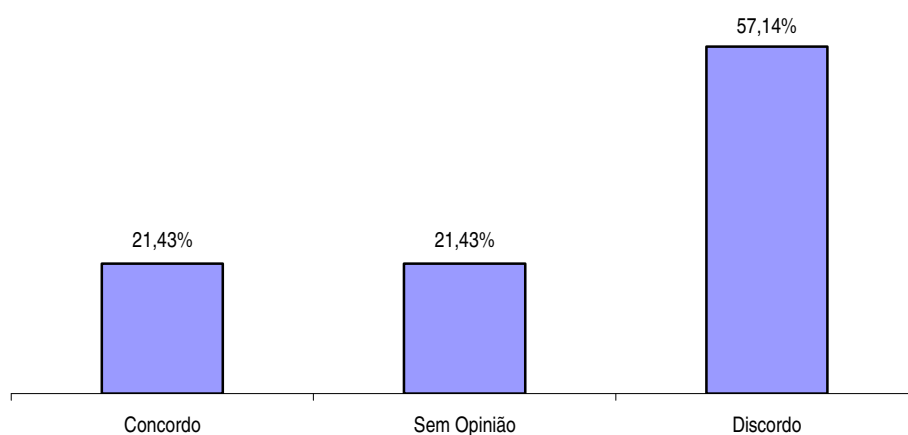
O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “Eles dizem que sim. Sinceramente, eu acho que eles estão com uma postura de superioridade”.

Análise

A percepção dos nossos entrevistados é muito positiva relativamente a este aspecto das intenções dos inspectores. Ocorre, no entanto, um processo curioso que corresponde a uma configuração de “escada em espelho” na manifestação das opiniões dos nossos entrevistados. Os Professores Observados são os que mais discordam desse posicionamento inspectivo como ajuda para a melhoria.

27. O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.

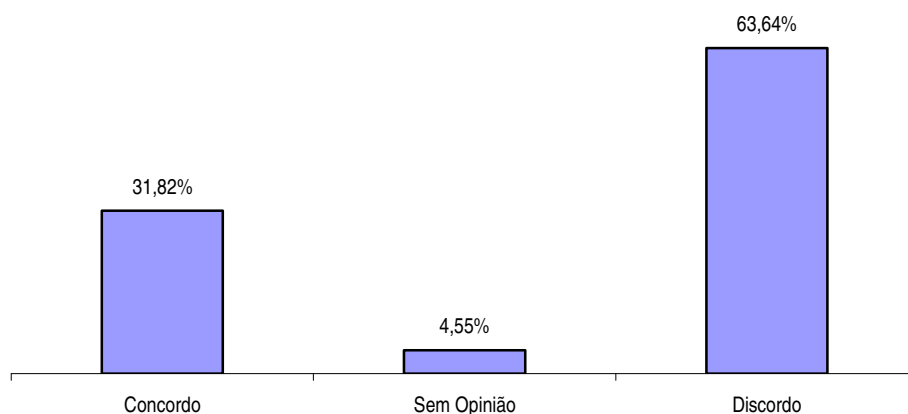
Gráfico 79 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 27)



Citações

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* precisaram este aspecto: “Questionava a escola, obrigava à reflexão, mas não era controladora”.

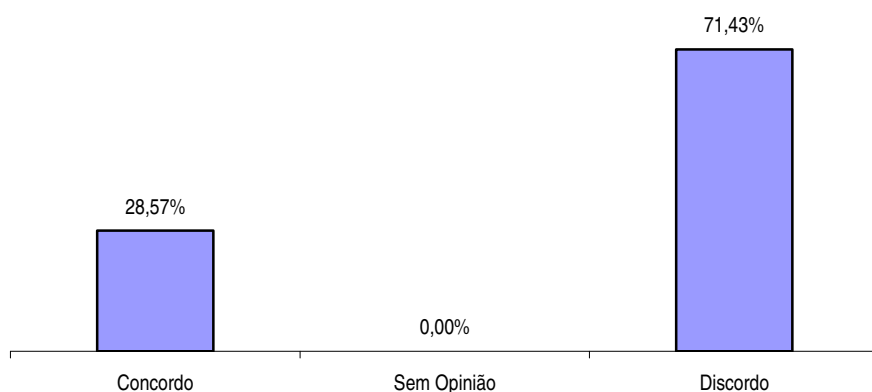
Gráfico 80 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 27)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 81 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 27)



Citações

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* disse: “A inspectora que foi à minha aula foi uma pessoa extremamente cordial e houve uma grande empatia, mas sei que a voz corrente era a de que o inspector era uma pessoa intragável. Pessoalmente não senti que fosse esse o objectivo, mas por conversas com outros colegas parece-me que era essa a opinião geral”.

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* referiu: “Penso que tentaram passar o mais despercebidos possível”.

O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* mencionou: “Não concordo porque ninguém foi penalizado. As aulas foram assistidas, mas ninguém disse que deu bem ou mal, viram e penso que foram neutros”.

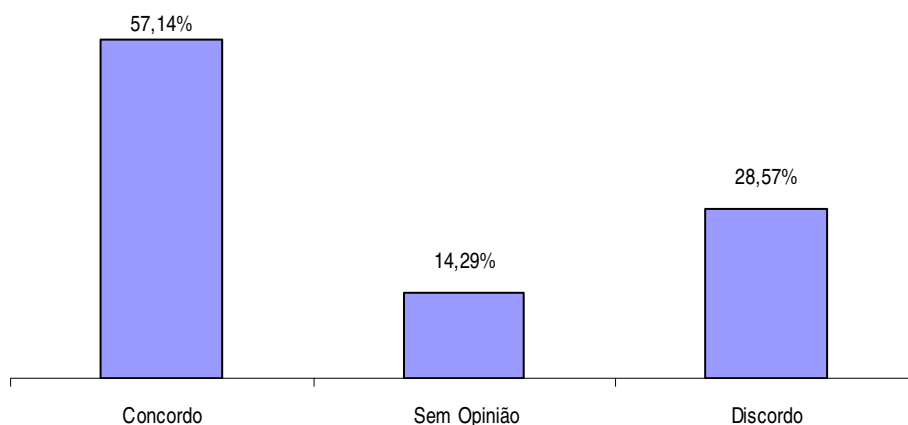
O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* acrescentou: “Haveria esse controlo, mas eu não senti isso e acho que ninguém sentiu isso”.

Análise

A maioria dos nossos entrevistados não percepcionou esta intervenção inspectiva como um exercício de controlo sobre a escola. Note-se que os Presidentes do Conselho Executivo, aqueles que mais contactos tiveram com os inspectores, são os que apresentam uma mais baixa percentagem de concordância relativamente a esta asserção.

28. Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.

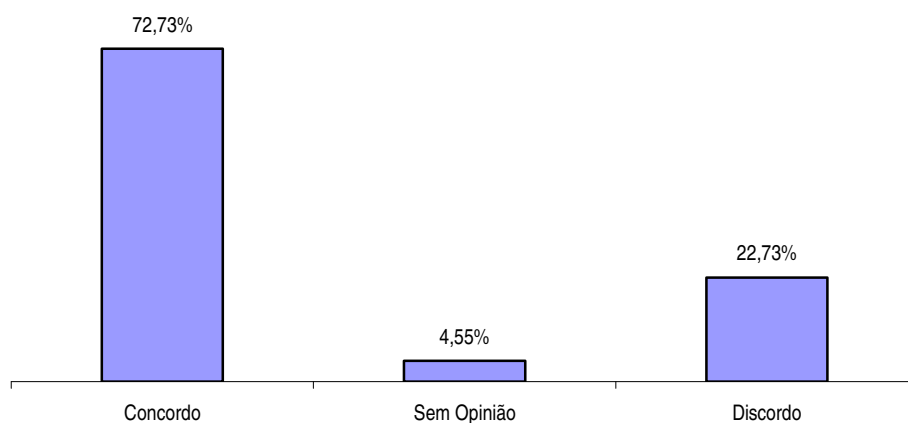
Gráfico 82 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 28)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* discordou, com algum desencanto, desta asserção “porque o relatório só veio no final do ano e as pessoas já se tinham ido embora, a nossa escola não tem coesão, não tem continuidade”.

Gráfico 83 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 28)

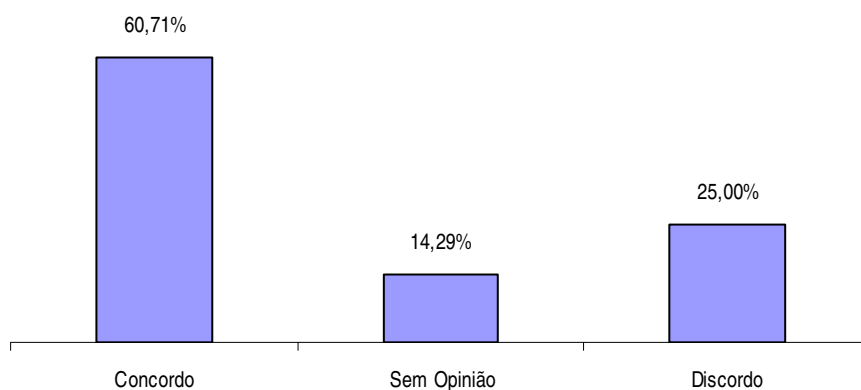


Citações

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* acrescentou: “Sim leram, era algo que lhes interessava muito. A saída do relatório gerou muita expectativa e ansiedade”.

Em sentido exactamente oposto manifestou-se o *Coordenador 1 da Escola Acácia*: “Discordo porque penso que a maioria dos professores não leu o relatório”.

Gráfico 84 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 28)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* disse: “Eu até acho que esteve um exemplar disponível na biblioteca ou assim, mas passou-me completamente ao lado”.

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* referiu: “Houve alguns professores que leram. Eu não li. A presidente do Conselho Executivo veio ter comigo e disse-me assim por alto o que o inspector tinha achado da minha aula, foi só isto, eu não soube mais nada. Foi tudo muito fechado”.

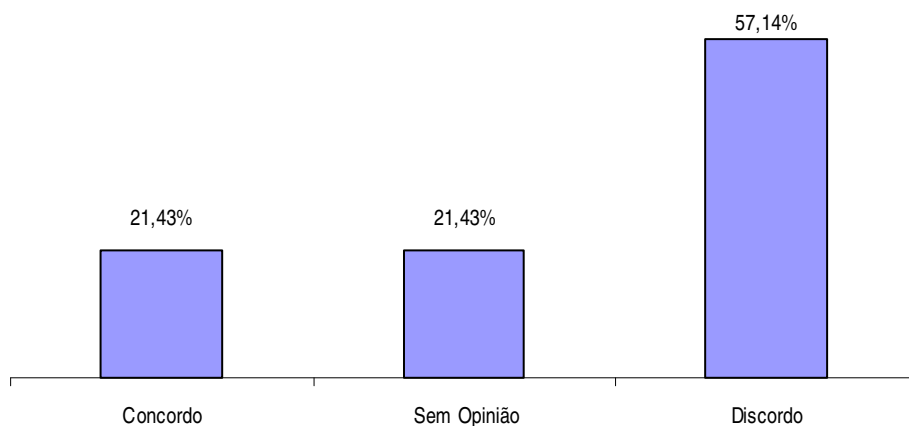
O *Professor Observado 3 da Escola Acácia* mencionou: “Pode ser falha minha, mas não me lembro de ter tido acesso ao relatório”.

Análise

Os resultados relativos a esta asserção fazem-nos pensar seriamente sobre o valor dos relatórios como indutores de boas práticas. As percentagens de concordância dos gráficos e as citações apresentadas levam-nos a alvitrar que muitos dos Professores Observados nem sequer leram os relatórios. Estes documentos não conseguem envolver os Professores já que, em muitos casos, nem sequer chegam a ser lidos. Talvez valha a pena pensar em versões “light” dos relatórios inspectivos e em versões integrais. Para além disso, conviria encontrar tempo e espaço formal onde as versões “light” sejam apresentadas, objecto de reflexão e debate.

29. A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.

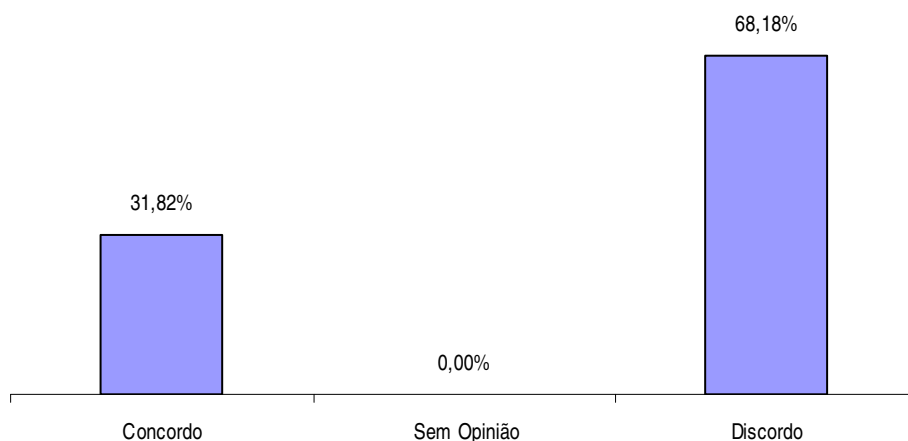
Gráfico 85 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 29)



Citações

Os Presidentes do Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 86 - Opinião dos Coordenadores (Aserção 29)



Citações

O *Coordenador 2 da Escola Jacarandá* referiu: “Sim, concordo plenamente. Na minha turma, por exemplo, foi um bocado de paranóia. São alunos difíceis de controlar e naquele dia pareciam mortos! Eles assumiram aquilo como uma coisa em que eles tinham que provar sei lá o quê. Eles não se manifestavam. Não estavam normais. Houve outros alunos que tornaram as aulas um bocadinho mais infernais do que é costume, os meus pareciam mortos para me protegerem, para se protegerem a si próprios, passaram os cadernos a limpo...”

O *Coordenador 1 da Escola Acácia* acrescentou: “Discordo, se bem que os alunos antes de saberem, deviam estar nessa preocupação, mas depois quando viram as aulas assistidas, quando lhes foi explicado realmente qual era a função dos inspectores, acho que essa preocupação, foi mais aquele primeiro impacto, depois não”.

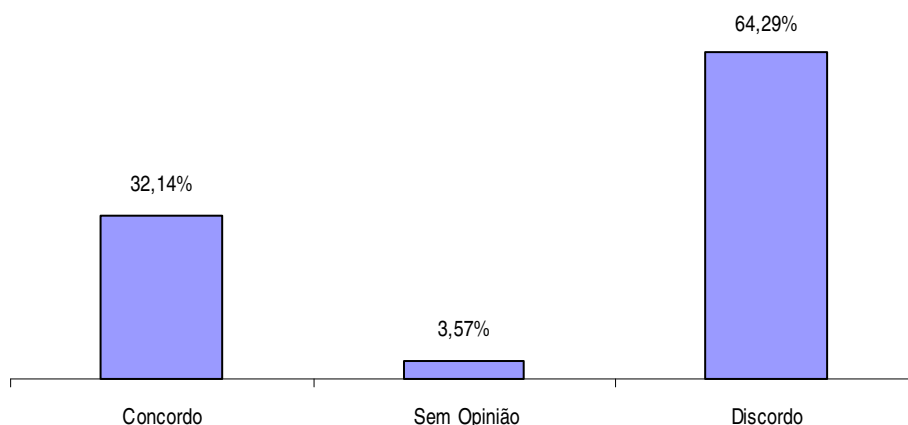
O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* mencionou: “Pontualmente. Por aquilo que soube, durante as aulas observadas os alunos não tiveram um comportamento típico. Aquele não é o comportamento do dia-a-dia que eles manifestam perante os professores. Parece que todos os alunos se portaram maravilhosamente bem, tiveram um comportamento excepcional. Salvo uma ou outra situação de alunos com necessidades educativas especiais. De certo modo facilitaram as aulas aos professores”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* referiu: “Eu tive uma aula assistida e colegas que tiveram aulas assistidas e conversámos e os alunos, o comportamento dentro da

aula com os inspectores estava condicionado, tinham um comportamento dentro da aula que não correspondia ao diário, foi alterado”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira* disse: “Passou-lhes completamente ao lado”.

Gráfico 87 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 29)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* mencionou: “Na minha aula, nos meus alunos notei”.

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* referiu: “Os alunos na aula estavam bloqueados, tinham medo de responder mal, queriam-me proteger”.

O *Professor Observado 1 da Escola Acácia* disse: “[...] acho que naquele dia ainda estavam melhor [...] colaboraram muito [...] se eu dissesse que era a inspecção eu acho que eles ficavam cheios de medo, não colaboravam na aula e acho que a partir, que a ansiedade foi diminuindo à medida que a aula ia decorrendo e, portanto, que eles começaram a ser eles a partir dos 10, 15 minutos da aula, esqueceram-se completamente que estava lá. Aliás, o inspector foi muito discreto, foi um senhor [...]”.

O *Professor Observado 2 da Escola Acácia* referiu: “Notei que os meus alunos estavam tensos, nervosos, porque as pessoas têm uma ideia pré-concebida da inspecção e a própria palavra inspector, os alunos ficaram nervosos, preocupados com o ser simpáticos, queriam que a aula corresse bem, não porque eu lhes tivesse dito algo especial, mas eles queriam tanto que a professora deles ficasse bem-vista, não queria que fosse por causa deles que alguma coisa corresse mal”.

O *Professor Observado 1 da Escola Nogueira* acrescentou: "Alguns ficaram muito ansiosos e preocupados, mais até do que os professores com a presença do inspector".

O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* disse: "O comportamento dos alunos esteve ligeiramente diferente, mas não notei que estivessem preocupados. Houve alguma mudança. Estavam na expectativa sobre o que iria acontecer, mas não ao nível da preocupação".

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* referiu: "Sim porque os alunos pensavam que também iam ser avaliados que não era só a escola em si, mas que eles também seriam avaliados. Aliás, na aula assistida eles alteraram completamente o comportamento normal".

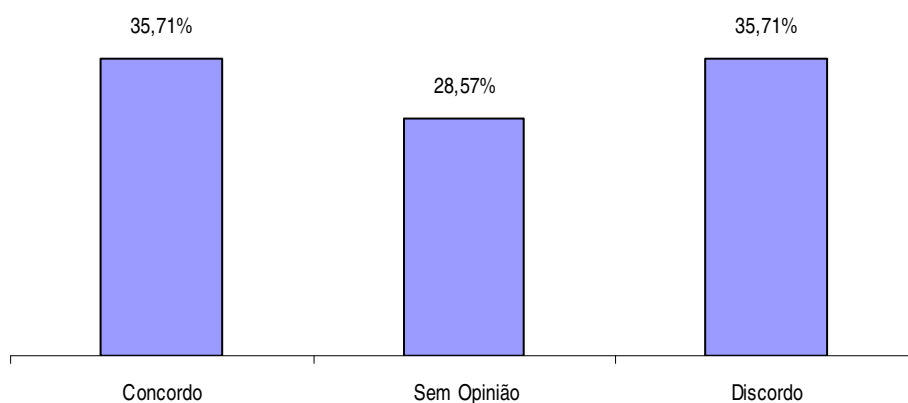
Análise

Embora as percentagens de concordância relativas a esta asserção não sejam muito elevadas, há várias citações que atestam uma perturbação ao nível do comportamento dos alunos desencadeada pela intervenção inspectiva. De uma forma ou outra, parece que o comportamento dos alunos testemunhado pelos Professores, sobretudo ao nível do espaço sala de aula, não correspondeu à configuração quotidiana normal.

Fica a sensação de que a conversa prévia que os Professores Observados tiveram com os alunos a este propósito exerceu grande influência na configuração do comportamento. Provavelmente, quanto mais representações apriorísticas negativas que alguns Professores têm sobre a inspecção e os inspectores foram transmitidas, de forma velada ou explícita, aos alunos, mais elevados se manifestaram os níveis de tensão.

30. A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.

Gráfico 88 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 30)

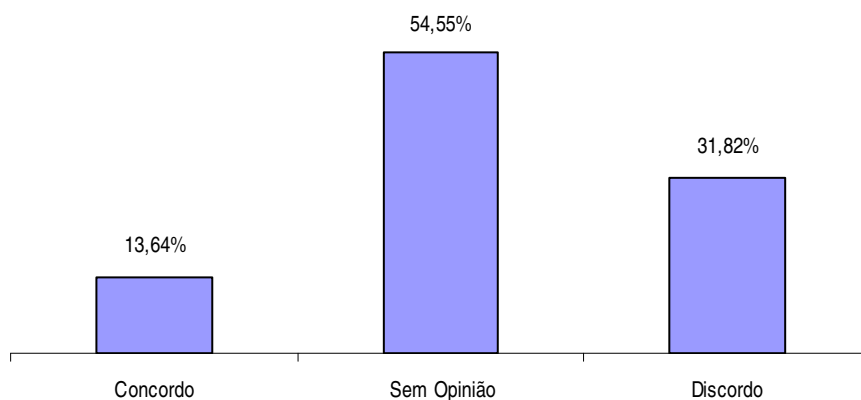


Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia*, pouco entusiasmado, acrescentou: “Eu penso que na altura a Associação de Pais numa reunião debateu o relatório, mas não passou da discussão”.

Por sua vez, o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* partilhou connosco o seguinte: “Se foi seguida no momento ou não, nós não tivemos muito bem esse barómetro. Agora que depois disso houve da parte dos encarregados de educação, nomeadamente da Associação de Pais, a noção de que de facto a escola foi avaliada e que, mesmo quando vieram os resultados, a Associação de Pais se regozijou com a forma como a escola foi avaliada, isso é um facto. Durante a intervenção julgo que não houve o acompanhamento por parte dos encarregados de educação”.

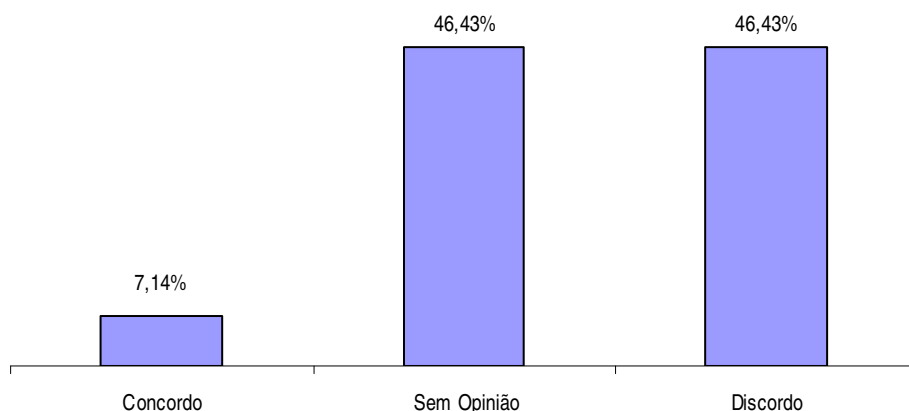
Gráfico 89 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 30)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 90 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 30)



Citações

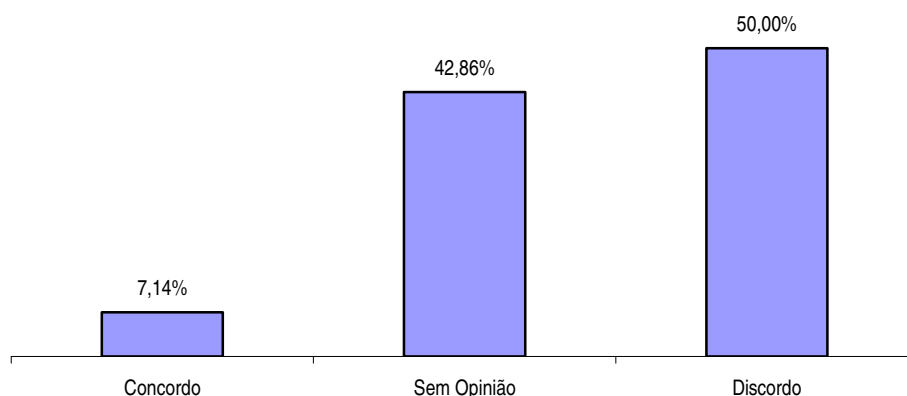
O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* disse: “Discordo, penso até que nem tiveram noção disto. Onde notei mais ansiedade foi nos professores que tiveram as suas aulas assistidas, porque havia aquela ideia de que seriam avaliados e ficaram pouco à vontade porque foi uma pessoa assistir às suas aulas que eles não conheciam de lado nenhum”.

Análise

A generalidade dos nossos respondentes não tem opinião ou discorda desta asserção. São os Presidentes do Conselho Executivo, talvez por motivos de responsabilidade institucional, aqueles que manifestam um nível mais elevado de concordância. Fica a ideia de que globalmente, os nossos entrevistados não vislumbraram grande envolvimento dos encarregados de educação neste programa educativo.

31. O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.

Gráfico 91 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 31)



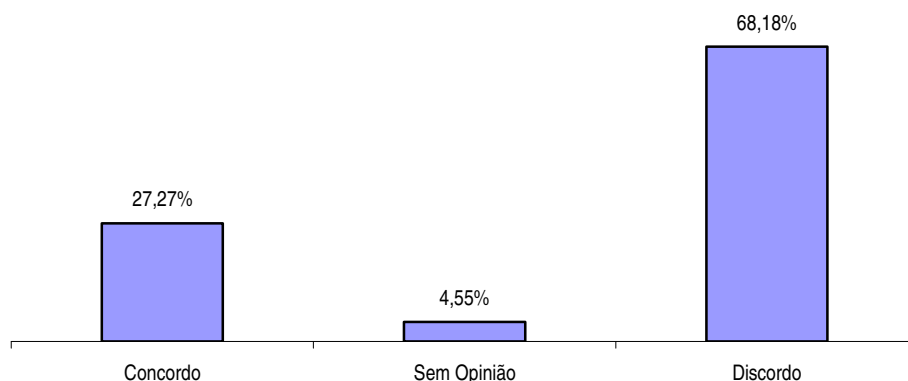
Citações

No quadro de uma “lógica de confiança e boa-fé”, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* considerou que “Se contribuiu para melhorar as práticas pedagógicas, certamente que também contribuiu para melhorar a qualidade das aprendizagens”. Instado por nós a referir se a prática pedagógica melhorou, este presidente respondeu: “Eu penso que na altura, os inspectores em reunião com os coordenadores de departamento curricular lhes apontaram eventuais falhas no espaço de sala de aula. Os coordenadores de departamento são pessoas responsáveis, reflectiram com os professores do departamento acerca do relatório, reflectiram sobre as falhas que certamente os inspectores observaram na docência de alguns colegas. Mas aqui, conhecendo os meus colegas como conheço, penso que não foram detectados muitos problemas relacionados com a prática da docência, até porque os professores que foram observados tinham muito traquejo, os inspectores não referiram nada de negativo”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá*, com algum cepticismo, acrescentou: “Não de forma directa, mas através das recomendações que foram postas em prática. Será uma relação de causa-efeito? Não o sei”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Azinheira* considerou: “Não senti isso. Não sinto que fosse pelo programa que os alunos passaram a aprender melhor”.

Gráfico 92 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 31)

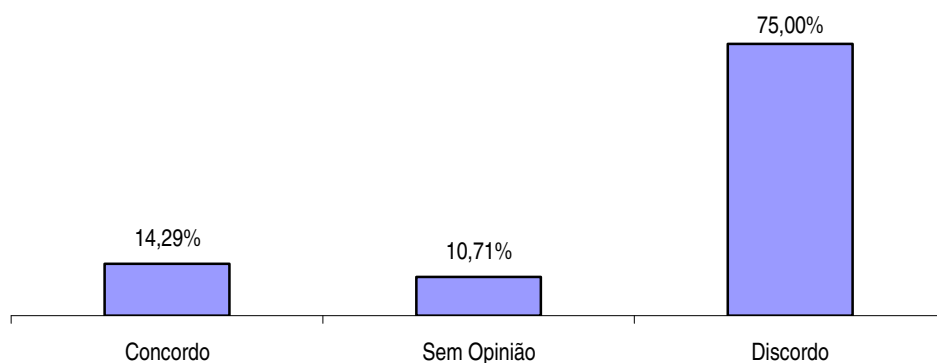


Citações

O *Coordenador 3 da Escola Magnólia* referiu: “Houve assim uma alteraçãozinha ou outra que pode, eventualmente, ter sido positiva, mas no geral não houve grandes alterações. Houve assim umas coisinhas que a inspetora me disse que, se calhar, podem ter dado resultado”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* acrescentou: “Para se conseguir isso, não é através de uma inspecção. A melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos terá de ser conseguida através de um investimento nos professores e na sua formação. Para além disso, é necessário investir na formação dos próprios pais e encarregados de educação dos alunos, para que eles os socializem melhor e os preparem para o trabalho a desenvolver na escola”.

Gráfico 93 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 31)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* disse: “Na minha aula o inspector explicou com todo o sentido positivo para que servia aquela inspecção, eu nem lhes tinha dito o que era, e nesse sentido acho que contribuiu para uma melhoria das aprendizagens porque levou os alunos a verem que havia mais alguém que se preocupava com as suas aprendizagens. Isso é uma coisa que fica”.

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* referiu: “Penso que se houve melhorias ao nível do nosso desempenho, ao nível das aprendizagens dos alunos isso também se reflectirá, mas não tenho a certeza”.

O *Professor Observado 1 da Escola Jacarandá* mencionou: “Não contribuiu porque os inspectores não nos deram orientações”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* acrescentou: “Nas aulas, a inspecção teve poucas consequências [...]”.

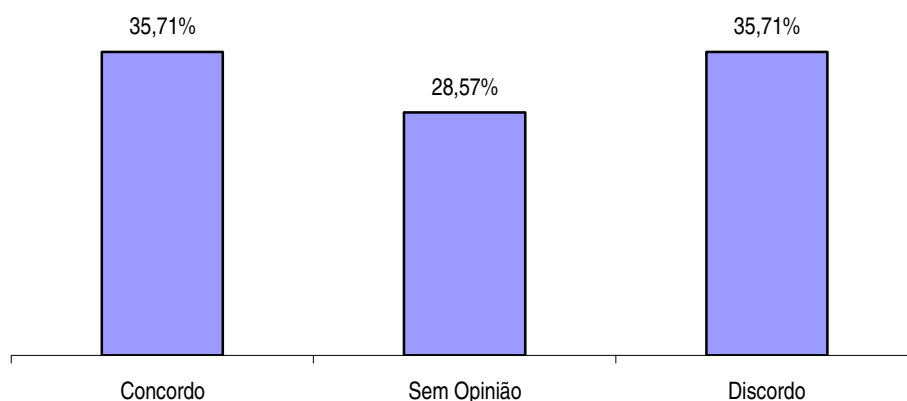
Análise

Na opinião da maioria dos nossos entrevistados terá sido muito pobre o impacto do PAIE ao nível da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos das escolas intervencionadas. São os Professores Observados, aqueles que têm uma relação mais directa com o fenómeno de ensino-aprendizagem, os que mais discordam da possibilidade desse contributo.

As citações também não são de molde a providenciar evidências de um impacto do PAIE ao nível da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos das escolas.

32. A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.

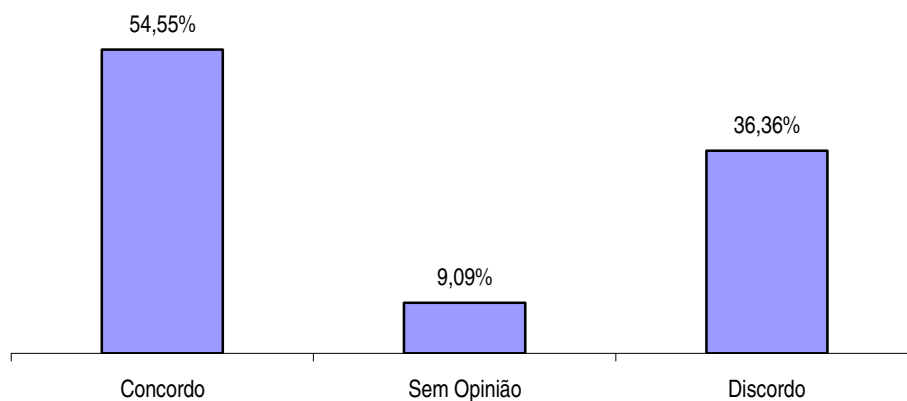
Gráfico 94 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 32)



Citações

Numa perspectiva muito pragmática, o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* considerou: “Isto é uma intrusão, mas eles eram pessoas tão humanas e vieram tão construtivamente, não tinham ares de inspecção”.

Gráfico 95 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 32)

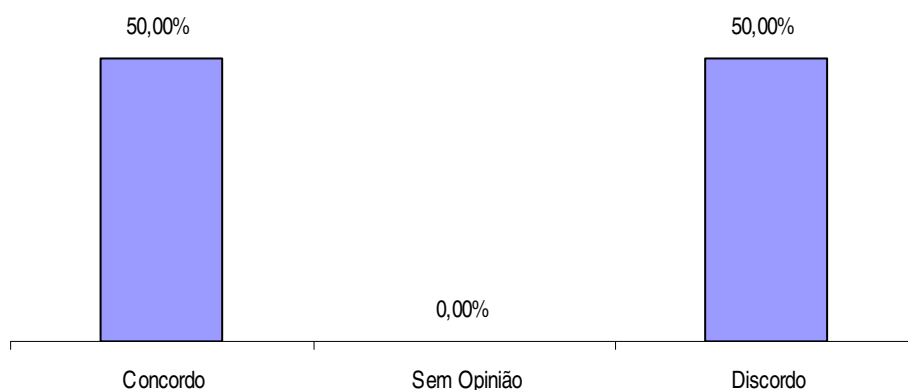


Citações

O *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* disse: “É evidente que sim. Eles estavam cá e nós sentíamos a presença deles”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* também se pronunciou: “Quando se fala em Inspeção pensa-se logo em alguém que vem punir, castigar, etc.”.

Gráfico 96 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 32)



Citações

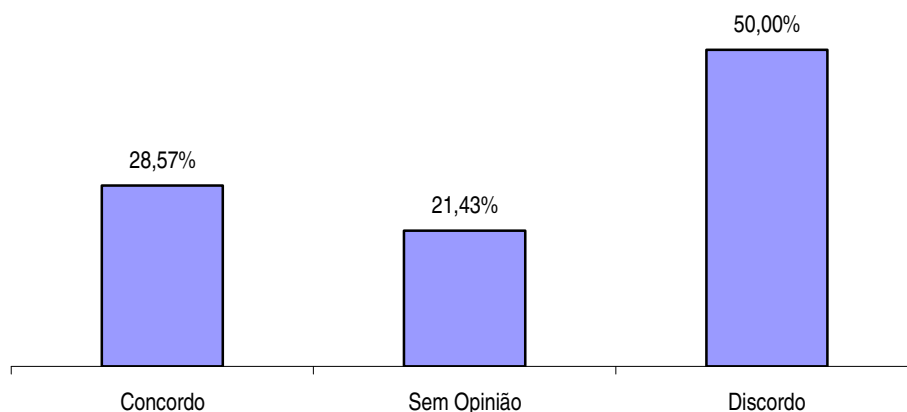
O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* acrescentou: “[...] as pessoas se sentiam mais nervosas. [...] sentiam-se um bocadinho intimidadas”.

Análise

Embora não seja muito expressiva a diferença global entre as percentagens de discordância e de concordância, a intervenção dos inspectores foi percebida como uma intrusão na vida normal das respectivas escolas por muitos dos nossos entrevistados. Na verdade, é impossível que elementos estranhos não sejam percebidos como tal, por muito saber e arte que demonstrem no relacionamento com os seus interlocutores.

33. Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.

Gráfico 97 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 33)



Citações

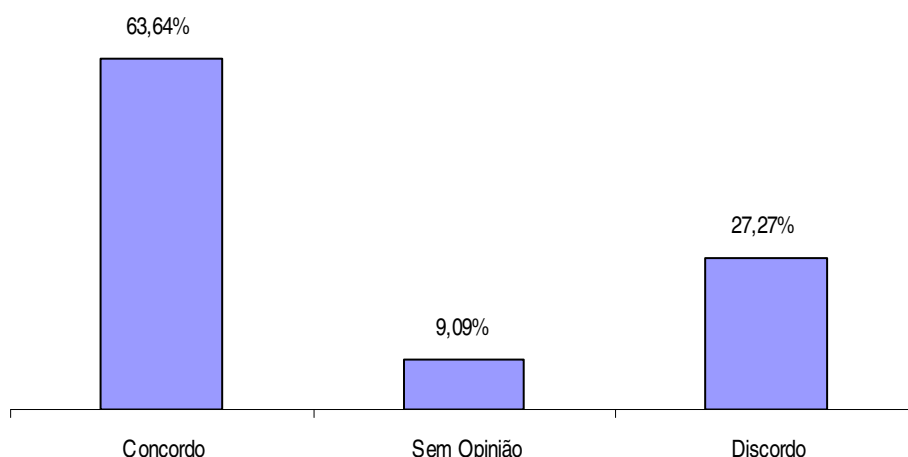
O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* considerou: “Fazia muito jeito, mas penso que esta avaliação era indispensável nesta escola e apreciei que tivessem vindo na altura própria”.

Já o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* foi da opinião de que “a avaliação é importante e até devia ser mais sistemática porque a inspecção obriga as pessoas a estar mais atentas ao seu trabalho”.

Depois de um balanço das vantagens e inconvenientes de cada uma das opções, o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* referiu que “optaria pelo dinheiro porque teria resultados ao nível das aprendizagens, que é o que me interessa em termos de sucesso educativo”.

Numa fórmula “politicamente correcta”, o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* disse: “A escola tem imensas carências. Todo o dinheiro que vier para a escola é bem-vindo e é bem aplicado”.

Gráfico 98 - Opinião dos Coordenadores (Aserção 33)



Citações

O *Coordenador 1 da Escola Camélia* disse: “É importante que haja alguém que esteja exteriormente a avaliar a escola, as pessoas que estão integradas no sistema acabam por não se aperceber de determinadas coisas. É importante, mas se as pessoas desta escola não funcionam, também não é isto que as vai fazer funcionar, não é? Se calhar era preferível dar à escola o dinheiro. Nós trabalhamos sem dinheiro, nem imagina as coisas que fazemos para o dinheiro dar. Se tivéssemos mais verbas, tínhamos coisas muito giras para fazer”.

O *Coordenador 1 da Escola Magnólia* referiu: “Eu gostava era que o Ministério da Educação atribuisse mais dinheiro às escolas. Eu penso que o dinheiro era melhor gasto connosco”.

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* também disse, laconicamente: “Era melhor gasto!”.

O *Coordenador 1 da Escola Laranjeira* acrescentou: “Penso que há necessidade da inspecção. Penso que os professores devem ser avaliados. Deve haver uma entidade externa para avaliar as escolas, agora gastar tanto dinheiro quando as escolas precisam de muitas outras coisas muito mais importantes como a climatização que pode prejudicar a atenção à aula...”.

O *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* considerou que: “A inspecção não vem melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos quando o meio envolvente não ajuda, quando os alunos vêm para a escola com fome. Claro que a inspecção funciona

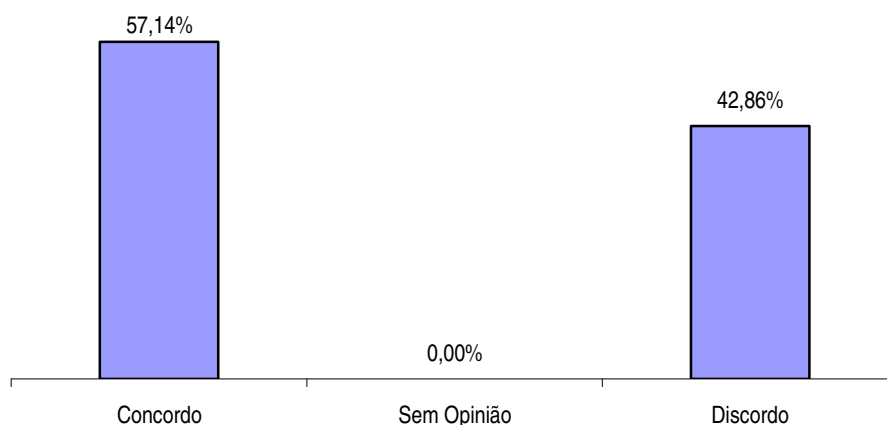
com determinado tipo de professores, mas é só quando a inspecção cá está que trabalham melhor. Por isso não sei se o dinheiro gasto não seria melhor aplicado, provavelmente não digo na minha, mas há tantas escolas carenciadas, sem condições, em que os alunos vêm para a escola sem comer. Não sei se não seria melhor”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* referiu: “Preferia o dinheiro porque neste processo de transição e de autonomia das escolas é lógico que o dinheiro era mais necessário”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* acrescentou: “Concordo porque se tivéssemos esse dinheiro se calhar conseguíamos fazer em termos práticos algo que não conseguimos fazer. Comprar algum equipamento que a escola não possui, em termos pedagógicos melhorar a qualidade de ensino. Provavelmente os alunos iriam beneficiar mais do que com isto que foi feito”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira* mencionou: “Eu acho que uma avaliação externa, a vinda da Inspeção a uma escola, se estivesse devidamente organizada e com o fim específico de orientar a escola, para ajudar, aconselhar a escola, ver as suas necessidades, era bem-vinda. Agora assim como está organizada, não, não vejo nada que justifique aquele investimento”.

Gráfico 99 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 33)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* referiu: “Era uma boa ideia, muito boa ideia”.

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* disse: “[...] provavelmente preferia que o dinheiro fosse atribuído à escola”.

O *Professor Observado 2 da Escola Magnólia* mencionou: “Atendendo às dificuldades e à falta de material que há nas escolas, penso que seria bastante melhor”.

O *Professor Observado 2 da Escola Laranjeira* acrescentou: “Penso que durante a inspeção serviu para reflectirmos um pouco mais, mas depois se calhar não valeu tanto a pena como isso”.

O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* disse: “Era preferível. Aliás, se fosse bom não teria acabado”.

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* mencionou: “Preferia que o Ministério da Educação fizesse um plano de uma avaliação externa realmente eficiente e eficaz que ajudasse a escola a crescer”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “Acho que não se pode pôr as coisas assim. Isso é a mesma coisa que dizer que a saúde é mais importante do que a cultura e por isso não se dá dinheiro ao ministério da cultura e vai tudo para o ministério da saúde. Não faz sentido. Independentemente dos resultados, acho que as pessoas precisam ser avaliadas, os inspectores também são pessoas que deviam ser avaliadas”.

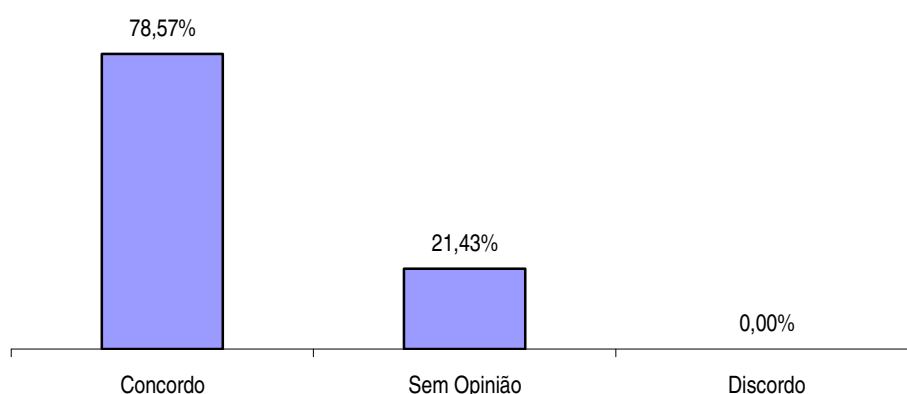
Análise

Pode dizer-se que esta asserção era um pouco provocatória no sentido de espoletar o espírito crítico dos nossos entrevistados. A carga polémica da asserção desencadeou um número muito significativo de verbalizações dos nossos entrevistados. Os Presidentes do Conselho Executivo são os respondentes que menos concordam com esta asserção. Os Coordenadores são os mais entusiasmados com a proposta de diferente alocação de recursos. Globalmente, as citações dos Coordenadores e dos Professores Observados acabam por evidenciar uma representação pouco positiva do “value for money” do PAIE. As citações dos

Presidentes do Conselho Executivo refugiam-se em fórmulas politicamente correctas, com excepção de um caso, em que acabam por não revelar o que genuinamente pensam sobre este assunto.

34. Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.

Gráfico 100 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 34)

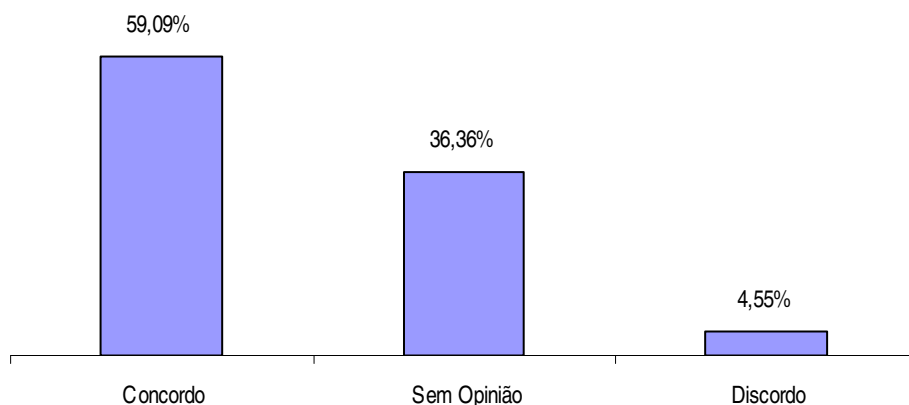


Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* referiu: “A nível dos professores teve impactos positivos porque ficaram mais conscientes de que tinham que ter as coisas mais organizadas e que tinham que participar mais na escola, fazer o Projecto Curricular de Escola. Os professores passaram a estar mais preocupados em estar actualizados”.

Já o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* considerou: “Nem teve impactos positivos, nem negativos — neutros. A equipa que veio, veio com espírito de abertura para tentar melhorar a escola, só que não se conseguiu melhorar porque não temos controlo sobre este estado de coisas [carências dos contextos sócio-económicos dos alunos]”.

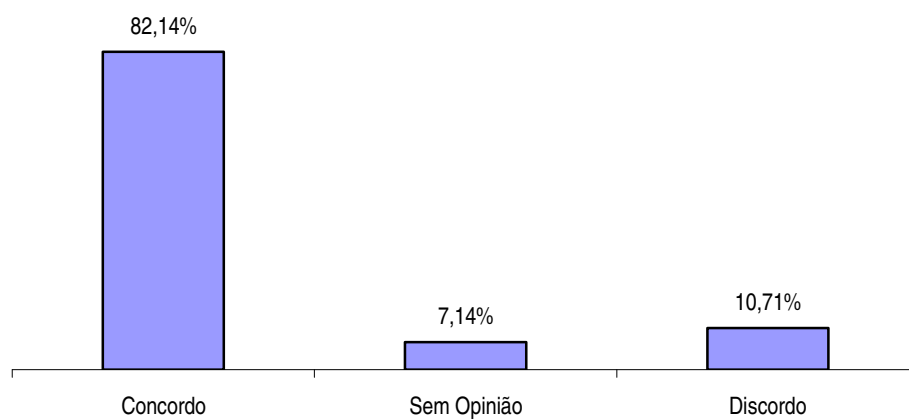
Gráfico 101 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 34)



Citações

Apenas o *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* referiu: “A única situação negativa que senti na altura foi que alguns professores ficaram extremamente nervosos quando souberam que iriam ter aulas assistidas. De resto, as pessoas lidaram com aquilo normalmente, cumpriram, tentaram organizar as coisas melhor”.

Gráfico 102 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 34)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* disse: “Eu acho que não teve grande impacto”.

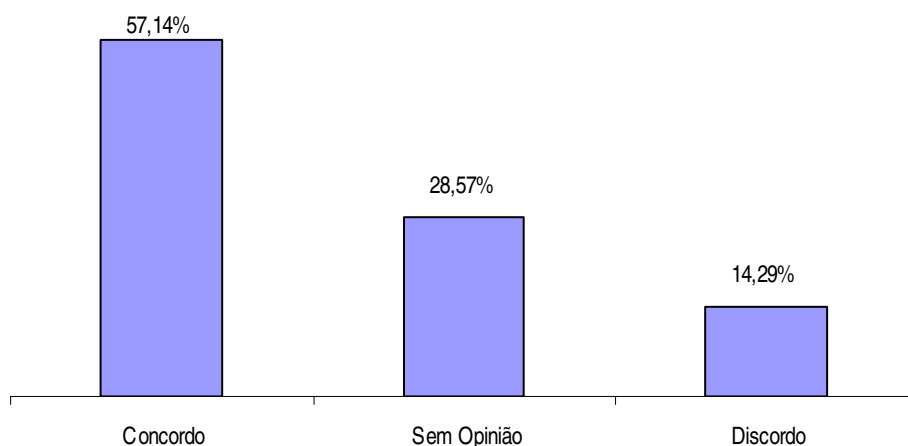
O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* mencionou: “Resumidamente: nem deu para lá, nem para cá”.

Análise

As percentagens de discordância relativas a esta asserção são residuais. Aparentemente, embora haja grande dificuldade de especificação, os nossos entrevistados percebem mais impactos positivos do que negativos do PAIE. São os Professores Observados que têm uma representação mais positiva sobre esta questão. Pena é que as citações não permitam respaldar este posicionamento.

35. Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.

Gráfico 103 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 35)

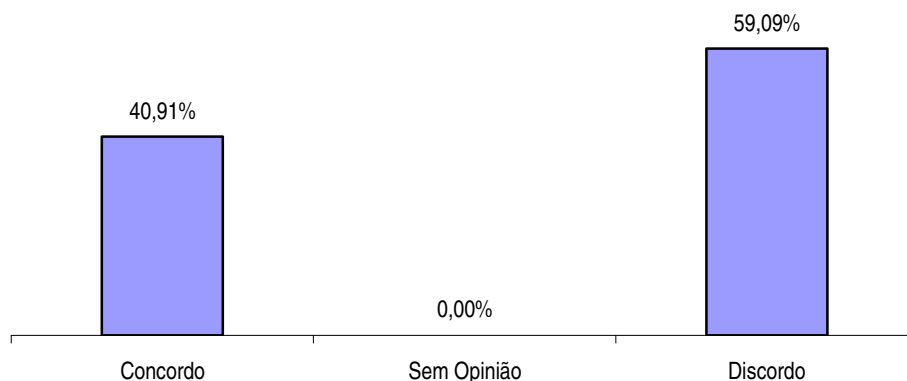


Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* disse: “Penso que a imagem que eles pretenderam transmitir foi essa. Mas não senti isso, tive uma ou outra vivência que me levam a discordar”.

Já os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* embora considerando que a opinião dos professores do seu estabelecimento de ensino possa ser muito diferente, referiram: “A parceria era o que nós tínhamos, a forma como nós trabalhámos porque nós nos identificávamos com o trabalho deles e também tivemos muito mais contacto com eles [se comparado com o dos professores]”.

Gráfico 104 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 35)

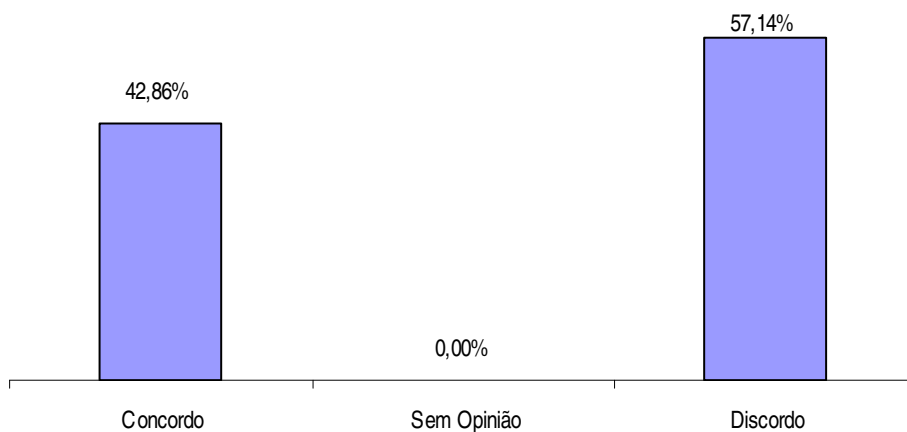


Citações

O *Coordenador 2 da Escola Sobreiro* referiu: “Uma das inspetoras era acessível e punha-nos à vontade. O inspetor era mais inquisição, a perguntar tudo”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* acrescentou: “Eu senti que estava ali e que me estavam a avaliar pelo trabalho que estava a fazer”.

Gráfico 105 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 35)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* disse: “Parceiros será forçar um bocadinho”.

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* referiu: “Eu esforço-me por pensar que eles estavam a fazer o trabalho deles e tudo o mais, mas há sempre aquela ideia de que...não há aqui propriamente uma parceria”.

O *Professor Observado 3 da Escola Sobreiro* mencionou: “[...] veio uma senhora, muito simpática, sentadinha lá numa mesa, escreveu o tempo todo – o quê, não sei. A senhora teve tempo e veio-me dizer que era uma aula normal, uma aula de exercícios a ritmos diferentes. Sei que ela passou a aula a escrever e no fim só me disse que tinha sido uma aula normal. [...] O que é que eles vieram cá fazer? Eu não vi nada. Eles deveriam ver as dificuldades das escolas e ver o que nós estávamos a passar. Vir pedir mais? Foi esse o objectivo? Acho que já temos muito que fazer. Dar, não deram. Transmitir aquilo que a gente passa, duvido. Para quê? Morreu e ainda bem. [...] Discordo que fossemos parceiros: cada um fez o seu trabalho. Nós nem falámos com eles”.

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* acrescentou: “[...] não sei como é que os inspectores podem ser considerados parceiros. Teoricamente sim, na prática...Na prática não os viam como uma nova forma de inspecção, mas como inspectores tradicionais”.

O *Professor Observado 1 da Escola Acácia* referiu: “...eu tinha, mas estamos sempre um bocadinho de pé atrás, mas estamos sempre com aquela impressão de que nos vêm avaliar e que se estivessem cá era diferente e que se estivessem no terreno era diferente...a situação se calhar não era bem essa...acho que quem vem de fora e está um bocadinho longe da prática lectiva, muitas vezes não...talvez por isso mesmo, não se considera...já esqueceu como era quando era professor e tal...”.

O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* mencionou: “Havia sempre aquela fronteira entre nós e eles. Havia aquele ambiente da salinha para os senhores inspectores e quando pretendiam falar com algum professor, este é que se deslocava à sala. Portanto, este companheirismo que aqui se refere, não”.

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* acrescentou: “Eu senti isso. Não me senti constrangida em aspecto nenhum, senti que podia falar e que estava à vontade”.

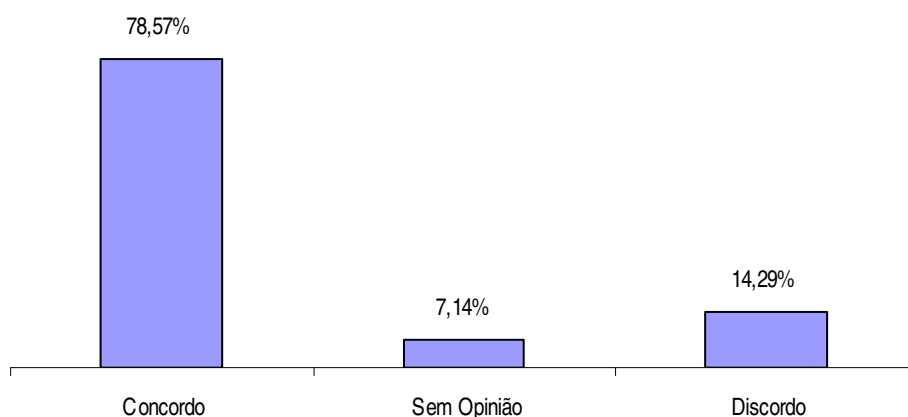
Análise

Apenas os Presidentes do Conselho Executivo têm uma percentagem mais elevada de concordância relativamente a esta asserção. Nos Coordenadores e Professores Observados predomina a discordância.

Neste caso, parece-nos que, eventualmente, a palavra parceria suscitou diferentes interpretações por parte dos nossos entrevistados.

36. Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.

Gráfico 106 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 36)



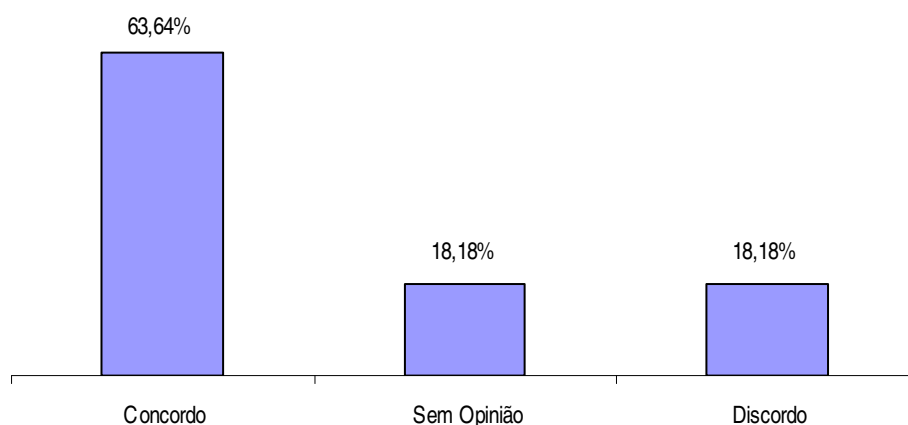
Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* reconheceu: “Há mudanças positivas, mas não é um efeito imediato. A inspecção não melhorou a aprendizagem dos alunos, mas melhorou vivências e práticas de professores”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* foi peremptório: “Sim, contribuiu. Disso não há dúvida nenhuma”.

Já o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* foi mais selectivo: “Houve várias mudanças e alertaram para certos problemas, nomeadamente mais aqueles do ponto de vista burocrático, porque a prática pedagógica não foi alterada porque eles também não fizeram uma avaliação propriamente disso. [...] O que eles vieram ver são organização de dossiers, planificações, livros de actas e isso tudo. Nesse aspecto houve uma modificação, se calhar não teve foi um impacto em termos pedagógicos. Mas a parte burocrática, chamemos-lhe assim, foi muito beneficiada”.

Gráfico 107 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 36)

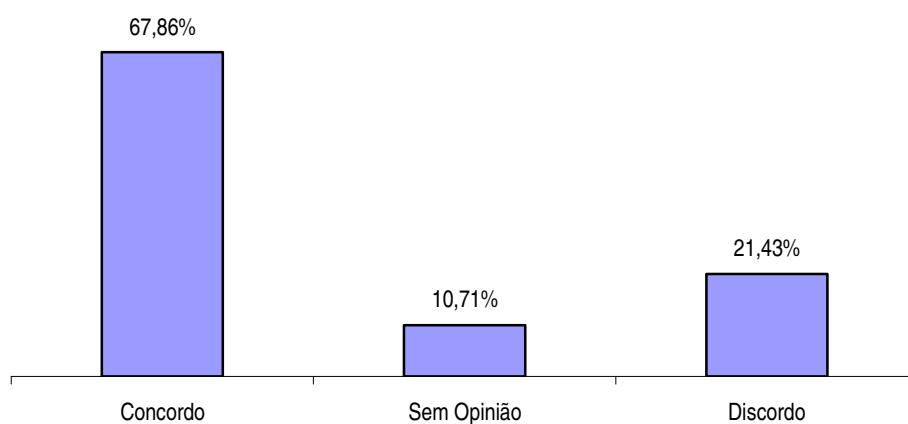


Citações

O *Coordenador 1 da Escola Magnólia* referiu: “Melhorou naquela altura. Quando se fazia alguma coisa tinha-se em atenção o que os inspectores tinham dito, mas agora, passado este tempo todo, e com estes agrupamentos ainda pior”.

O *Coordenador 2 da Escola Acácia* acrescentou: “Para uma melhoria global, se calhar não se notou, mas eu acho que pelo menos alertou-nos para determinar coisas, eu senti isso quando falei com as pessoas, acho que este foi um processo que levou as pessoas a reflectir e a pensar nos assuntos e a debruçarem-se sobre eles e a conversarem”.

Gráfico 108 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 36)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* mencionou: “Em alguns aspectos penso que sim, notam-se mais melhorias na parte administrativa”.

O *Professor Observado 3 da Escola Magnólia* referiu: “Pode ter contribuído pontualmente, mas não contribuiu de um modo significativo”.

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* disse: “Na altura, achei que sim. Hoje em dia já não, já nem me lembrava...”.

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* acrescentou: “Não vi melhorias”.

Análise

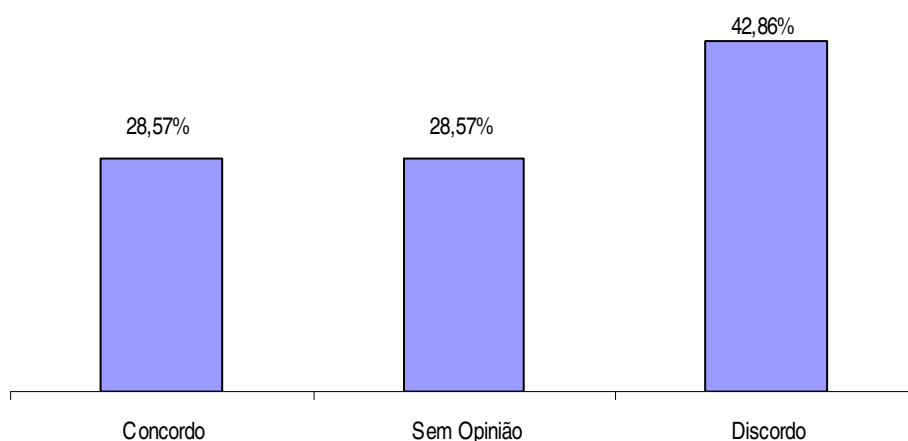
Esta é uma asserção fundamental no contexto do presente trabalho. Olhando para os gráficos fica a ideia de que a maioria dos nossos entrevistados sentiu que o PAIE contribuiu para a melhoria das respectivas escolas. É nos Presidentes do Conselho Executivo que essa opinião se manifesta de forma mais expressiva. Os Professores Observados são os que mais discordam.

Nas citações, essa representação positiva não colhe respaldo. Com exceção de um caso, as citações apontam para contributos inexistentes ou reduzidos e centrando-se predominantemente em aspectos de ordem burocrática e procedimental. Nenhum entrevistado refere melhorias em termos do processo ensino-aprendizagem.

2.6. Observação da prática lectiva

37. A presença de inspetores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.

Gráfico 109 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 37)



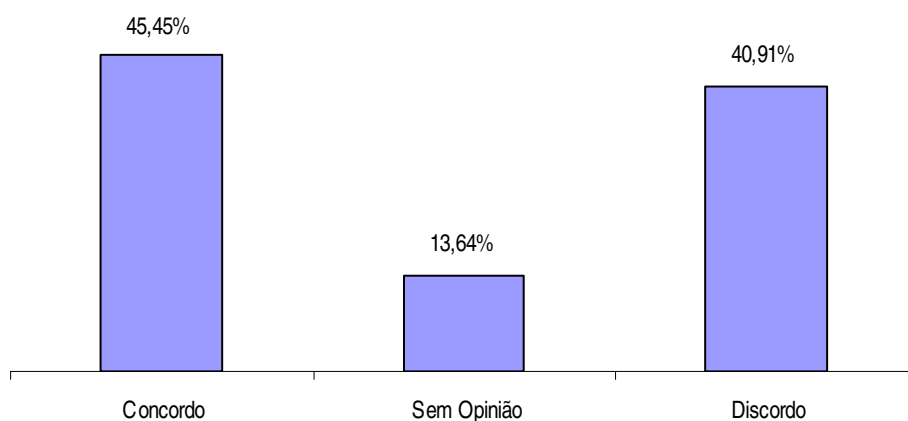
Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* referiu: “Houve casos em que isso se verificou e houve outras situações em que os professores fizeram exactamente aquilo que fariam num dia de aulas normais. Senti que houve professores que ficaram muito preocupados, também porque não foram suficientemente informados de qual era o objectivo e sentiram que iriam ser avaliados”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentaram: “Para alterar uma prática não basta uma vinda pontual de um elemento externo. Alterar uma prática resulta de uma formação, não aparece num dia”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* disse: “Eu não constatei isso, mas pelas conversas nos corredores e na sala de professores, por aquilo de que me apercebi, concordo com essa afirmação”.

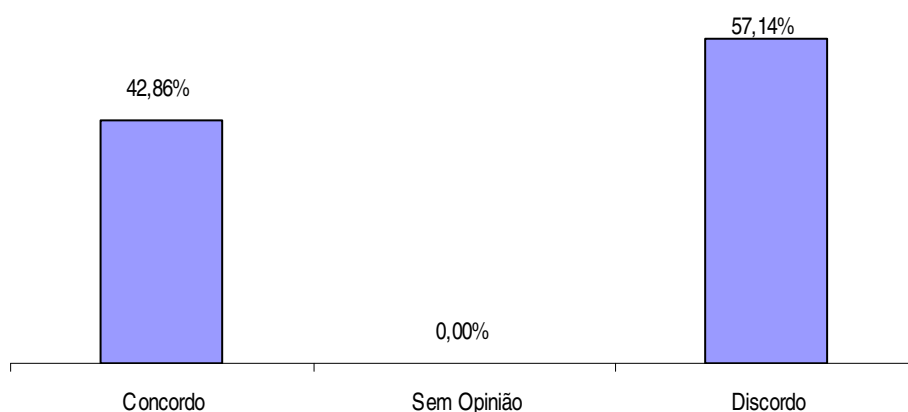
Gráfico 110 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 37)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 111 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 37)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* disse: “Não, embora a minha aula tenha sido particularmente cuidada, obviamente que os meus alunos não estranharam a aula porque pareceu normal, mas obviamente que tive mais cuidado a preparar”.

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* referiu: “Eu não alterei nada, claro que preparei a aula com um bocadinho mais de cuidado, porque a pessoa vai ter uma pessoa ali que não é um colega”.

O *Professor Observado 1 da Escola Magnólia* mencionou: “Eu nem sequer sabia que lá ia a inspecção naquele dia. É claro que a partir do momento em que entra alguém na sala temos que alterar a aula. Não tenhamos ilusões”.

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* acrescentou: “Talvez pusesse um bocadinho mais de atenção, é evidente porque vai lá alguém, mas não alterei as práticas”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* disse: “Altera-se sempre. Aquilo que eu fiz é aquilo que eu faço sempre e calhou bem, porque eu estava com muito medo, sou franca, que ele fosse observar – e estava a ver que era aí que ia calhar – uma aula de revisões. [...] Mas acabou por calhar no início de uma nova unidade e a metodologia que utilizei foi exactamente a mesma que sempre utilizei. Agora, aquelas preocupações que uma pessoa já deixou de ter (será que estou bem posicionada? Será que estou a perguntar a todos os alunos?), essas coisas claro que uma pessoa está ali mais preocupada. Até porque os alunos estavam diferentes de uma aula normal”.

O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* referiu: “[...] a presença de um estranho na aula altera sempre”.

O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* mencionou: “Eu penso que por mais à vontade que uma pessoa esteja há sempre aquela luzinha vermelha que nos diz que estamos a ser observados”.

O *Professor Observado 3 da Escola Azinheira* acrescentou: “Houve quem preparasse uma situação e depois teve azar porque os inspectores não foram assistir na altura prevista. É impossível uma pessoa não alterar na presença de um estranho. Os próprios alunos alteraram o seu comportamento”.

Análise

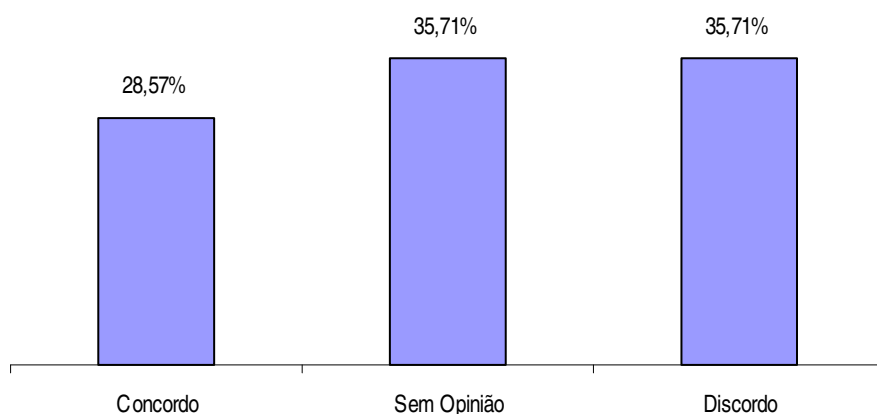
Embora as percentagens de discordância sejam mais elevadas, há percentagens muito elevadas de concordância relativamente a esta asserção. Em termos dos gráficos são os Professores Observados a apresentar a mais elevada percentagem de discordância relativamente a esta asserção, mas nas respectivas citações aparecem sempre assunções mais ou menos explícitas de alteração das práticas habituais.

São os Coordenadores que, não esqueçamos, participaram nalguns casos em conjunto com os inspectores na observação da prática lectiva, aqueles que têm uma opinião mais crítica sobre esta matéria.

Mais uma vez, passa a ideia de que os inspectores não assistiram às práticas habituais dos professores na sala de aula. Assim sendo, a observação da prática lectiva acaba por confrontar-se com situações episódicas com uma qualidade global superior ao normal.

38. Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.

Gráfico 112 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 38)



Citações

Dentro de uma lógica de confiança apriorística sem fundamentação robusta, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* afirmou: “os professores que foram observados são professores do quadro, da casa, há muitos anos e acho que não fizeram alterações”.

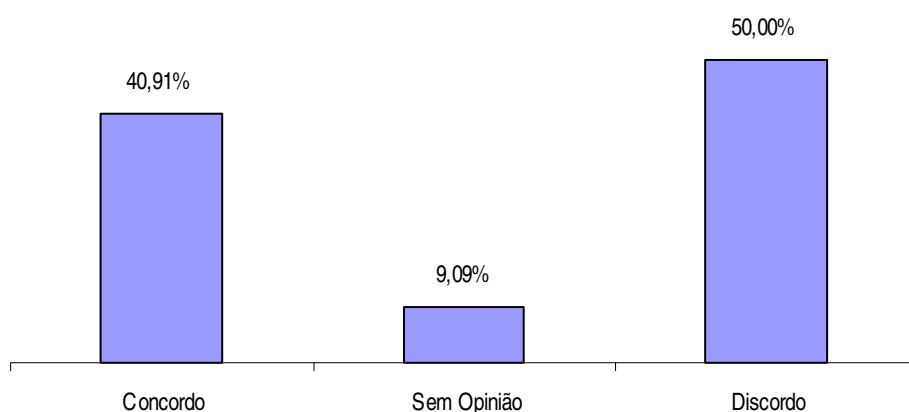
O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* acrescentou: “Fizeram mudanças, disso não há dúvida”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* referiu mesmo que: “Houve professores que se recusaram ser observados. [...] Depois da segunda ou terceira aula assistida, isso passou porque começaram a ver. O inspector nunca criticou a aula, as referências que se fazem em termos globais foram muito positivas”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* referiram: “Penso que sim e digo-lhe que se viessem [os inspectores] mais vezes algumas práticas mudavam, porque há pessoas que têm comportamentos que estão errados e que eles próprios sabem que estão errados e não os mudam”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* disse: “Os professores da casa, os da velha guarda e que são bons professores, esses não tiveram preocupação em se esmerar porque não precisam. Aquele professor que se calhar é mais despreocupado, mais novo e que, enfim, não cuida tanto da programação e da aula em si no dia-a-dia, se calhar esse teve esse cuidado porque sabia que ia ser observado”.

Gráfico 113 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 38)



Citações

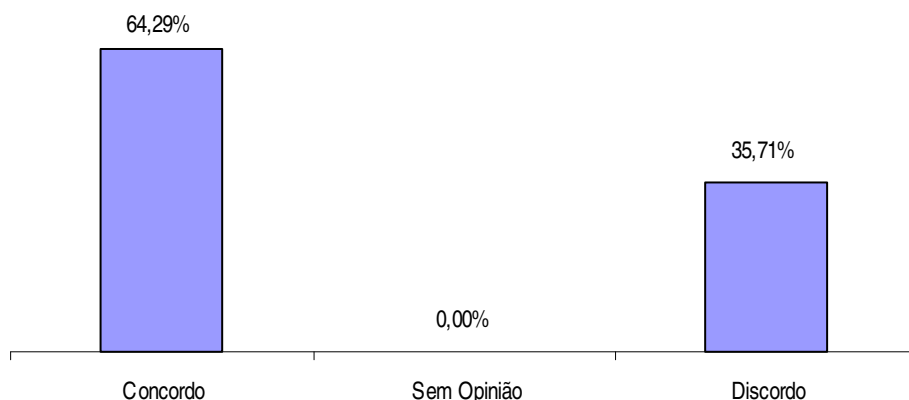
O *Coordenador 1 da Escola Camélia* referiu: “Se sabemos que há alguém que vai assistir à aula, sentimos alguma preocupação, o que é natural”.

O *Coordenador 1 da Escola Sobreiro* mencionou: “A minha opinião é a de que esta escola tem um corpo de professores bem preparado e profissional e não é pelo facto de um inspector vir que se preparam as aulas de maneira diferente”.

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* acrescentou: “Estávamos todos nervosos. A muitos até correu pior do que o normal. Eu tenho a ideia de que os professores continuaram normalmente, como sabíamos que não era para nos avaliar

pedagogicamente, muitos professores continuaram. Não tentaram realizar nada diferente”.

Gráfico 114 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 38)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* disse: “Alguns prepararam, outros não. Claro que me preocupei quando eu soube porque eu não tinha a certeza se teria aula assistida ou não e conversei com os alunos sobre essa hipótese para que eles se comportassem normalmente, mas para que me ajudassem para que se mostrassem como são: interessados, a fazer perguntas, a tirar notas. Mas eu notei que eles sentiram, não se comportaram normalmente”.

O *Professor Observado 1 da Escola Magnólia* mencionou: “Parece-me que no geral todos os professores fazem isso”.

O *Professor Observado 1 da Escola Laranjeira* referiu: “É normal que tendo uma aula assistida se prepare mais. “

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* acrescentou: “As pessoas têm um certo cuidado, não é rigorosamente igual”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* disse: “Claro que sim e esses momentos são bons porque uma pessoa não prepara só aquele momento. A sensação de que temos que fazer melhor acaba por durar algum tempo”.

O *Professor Observado 2 da Escola Acácia* referiu: “Tive um bocadinho de cuidado para dar uma aula bonita, não é que normalmente não o faça, mas se calhar só ia dar

mais tarde e dei naquele dia porque era uma aula bonita, mas não quer dizer que fosse algo que eu não faria normalmente”.

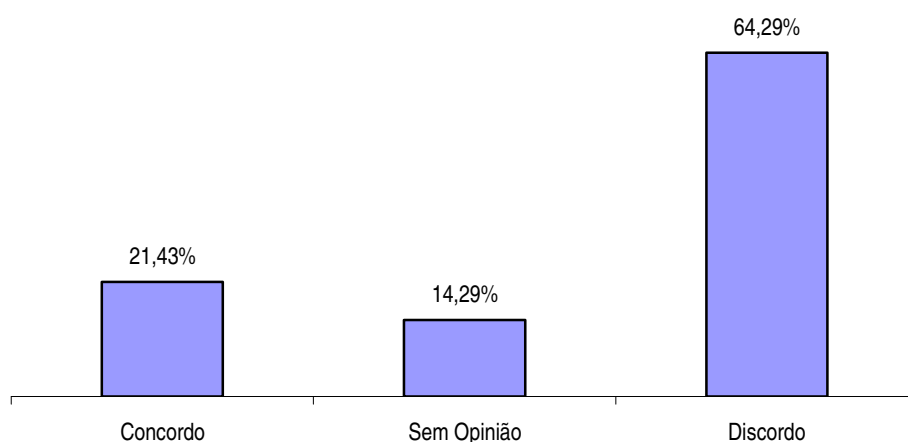
Análise

Esta asserção vem claramente na sequência da anterior em termos de conteúdo e tenta confirmar ou infirmar tendências ao mesmo tempo que permite medir a sustentabilidade das opiniões manifestadas pelos nossos entrevistados.

Neste caso são os Presidentes do Conselho Executivo a assumir uma posição mais defensiva numa lógica característica de confiança e boa-fé. Com efeito, são eles que apresentam uma percentagem mais baixa de concordância relativamente a esta asserção. Quase dois terços dos Professores Observados reconhecem incremento de afinco na preparação das aulas observadas. Reforça-se assim a ideia do carácter artificial ou laboratorial da observação da prática lectiva. Aparentemente, esta prática de observação, nos moldes em que se verificou terá um impacte circunstanciado, longe da mudança sustentada da práticas que era suposto atingir. Para além disso, proporciona uma visão deturpada no sentido da eufemização da realidade.

39. A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.

Gráfico 115 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 39)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* afirmou peremptoriamente: “A minha opinião pessoal como professor que sou há 32 anos: não devia ser”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Sobreiro* considerou que: “A observação da prática lectiva pode não ser avisada porque isto é uma profissão, uma actividade aberta e tem que ser transparente. Não corporativa”.

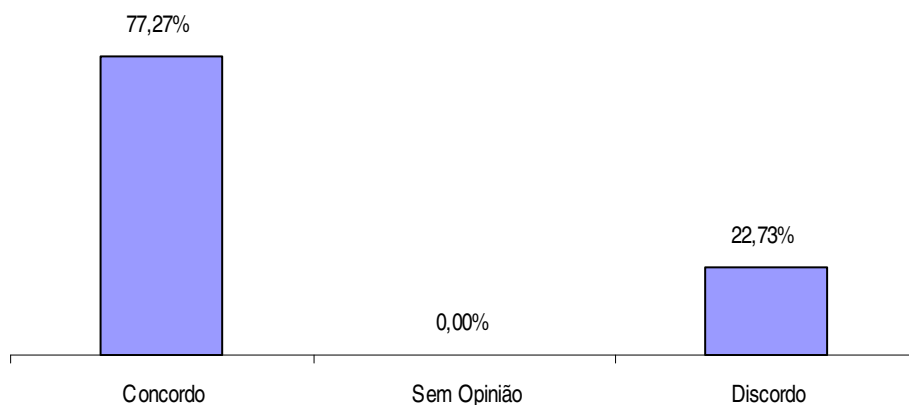
Também os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* julgaram que a observação da prática lectiva não deveria ser anunciada “porque seria mais fidedigna”.

Igualmente o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “É evidente que inconscientemente a pessoa tem a tendência de ter muito mais cuidado quando sabe que vai ter uma assistência. É evidente que se nós queremos saber alguma coisa com rigor, não podemos preparar essa observação e nesta medida eu discordo que a visita seja anunciada”.

Já o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia* tem opinião contrária: “Penso que sim, porque nós temos altos e baixos”.

Por fim, manifestando alguma indecisão e uma posição maniqueísta sobre esta matéria, o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Azinheira* acrescentou: “Não tenho opinião porque há muitos que se portam mal e devem ser apanhados de surpresa. Claro que há de tudo. Alguns trabalham sempre, mas outros não fazem nenhum e a esses deviam ir lá inspectores”.

Gráfico 116 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 39)



Citações

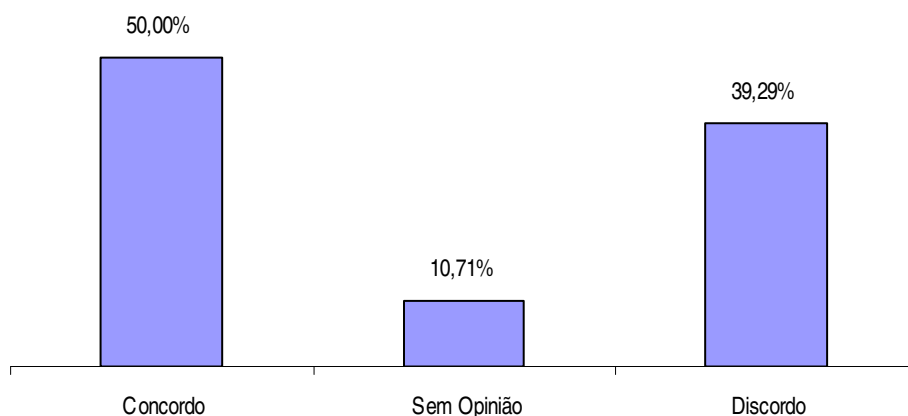
O *Coordenador 1 da Escola Jacarandá* disse: “com um pré-aviso há uma preparação psicológica dos alunos e dos professores. Entrar assim sem aviso pode prejudicar imenso a aula do professor”.

O *Coordenador 2 da Escola Jacarandá* acrescentou: “Quando eu comecei a dar aulas o inspector chegava à escola e entrava para a sala de aula. Lembro-me que havia um inspector que era mau como as cobras, uma coisa terrível e toda a gente tinha medo dele. Quando a directora de grupo soube que ele se aproximava mandou avisar de que vinha aí o inspector e eu só ouvia toda a gente a dizer que vinha aí o inspector, parecia aquela história de uma peça de teatro antiga com alguém lá fora a dizer “vem aí o inspector”. Realmente a situação de estar alguém lá fora a dizer “vem aí o inspector” é uma situação caricata. Ora é evidente que avisar parece-me uma coisa mais “leal”. Nunca estiveram tanto tempo na escola, eles tentaram transformar-se em parte da casa, tentaram. Não sei até que ponto conseguiram. Alguns mais do que outros, eram afectivos, havia outros mais ariscos. Andaram por aqui, estiveram numa sala, foi uma coisa muito diferente. A nível da necessidade ou não de avisar, não sei. Penso que, por um lado, eles deveriam não avisar para ver a realidade — porque naquele caso não viram, houve ali uma grande reviravolta, alguns alunos faltaram porque não tinham caderno diário. Mas penso que sim, que devem avisar”.

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* considerou que: “era melhor avaliar os professores de surpresa”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* disse: “Discordo para não haver manipulação de resultados. Se não for avisado previamente corresponde mais à realidade. Se for avisado, provavelmente, será um resultado viciado”.

Gráfico 117 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 39)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* disse: “Acho que convém dar alguma antecedência. Se não somos observados há anos e de repente alguém entra ali, podia dar um «ataque cardíaco» – era muito desagradável”.

O *Professor Observado 2 da Escola Acácia* referiu: “Concordo só pelo aspecto da parte nervosa da pessoa, é por isso, não porque a gente faça nada de especial, mas porque se eu fosse dar uma aula e me aparecesse de repente um inspetor, era capaz de ficar de tal maneira nervosa que eu não iria dar a aula normal que iria dar, ia de certa maneira estragar, nem conseguia ser eu próprio, porque lá está é aquela ideia pré-concebida de ser um inspetor, porque eu tenho estagiários a assistir à minha aula e digo-lhe que no dia em que o senhor inspetor foi, fiquei um bocadinho mais nervoso, pronto ao fim de cinco minutos passa, mas aqueles primeiros cinco minutos há aquele, pronto, inspetor, a palavra deixa-me um bocadinho...se bem que eles puseram uma pessoa à vontade, mas cria um bocadinho essa atitude”.

O *Professor Observado 3 da Escola Acácia* mencionou: “É bom para nós, mas acho que se não fosse anunciada seria mais fidedigna, por isso concordo, mas não totalmente”.

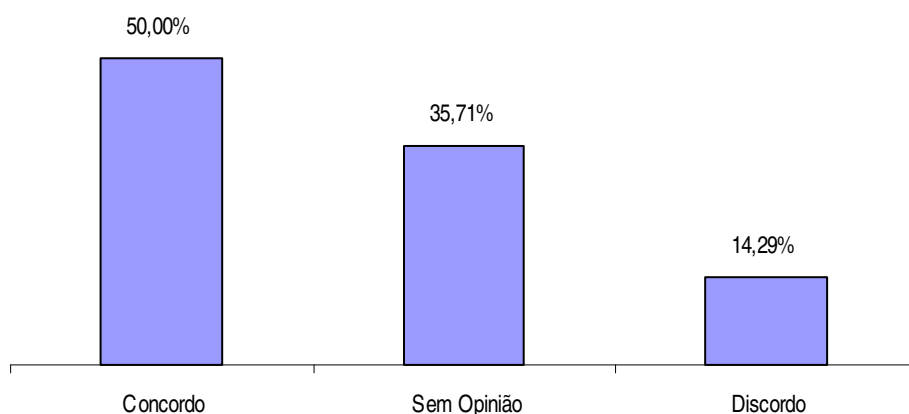
Análise

Relativamente a esta matéria há uma clara divisão de opiniões entre os Presidentes do Conselho Executivo, por um lado, e dos Coordenadores e Professores Observados, por outro. O maior distanciamento dos Presidentes do Conselho

Executivo relativamente à prática lectiva e as responsabilidades institucionais acrescidas justificarão eventualmente a percentagem muito significativa da sua discordância relativamente ao anúncio prévio da observação da prática lectiva. Curiosamente, apesar de tudo, há uma percentagem de quase 40% dos Professores Observados que também discorda do aviso prévio. De uma maneira geral, os defensores do aviso revelaram a necessidade de não enervar os Professores e os antagonistas do aviso prevêem uma maior fidedignidade da observação e da avaliação.

40. Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de feedback aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.

Gráfico 118 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 40)

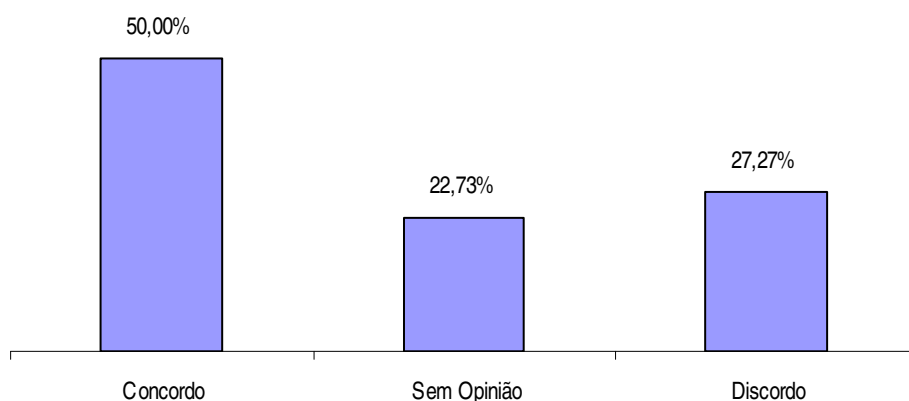


Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* disse apenas: “Foram feitos pequenos comentários”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* partilhou connosco um episódio caricato: “Um professor perguntou a um inspector o que tinha achado da aula, ao que este respondeu que não era orientador de estágio. Os inspectores não comentavam nada”.

Gráfico 119 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 40)



Citações

O Coordenador 3 da Escola Camélia referiu: “Nós conversámos no final da minha aula, ele apontou-me algumas coisas de que tinha gostado, foi este o *feedback* que me fez e aliás fez boas recomendações”.

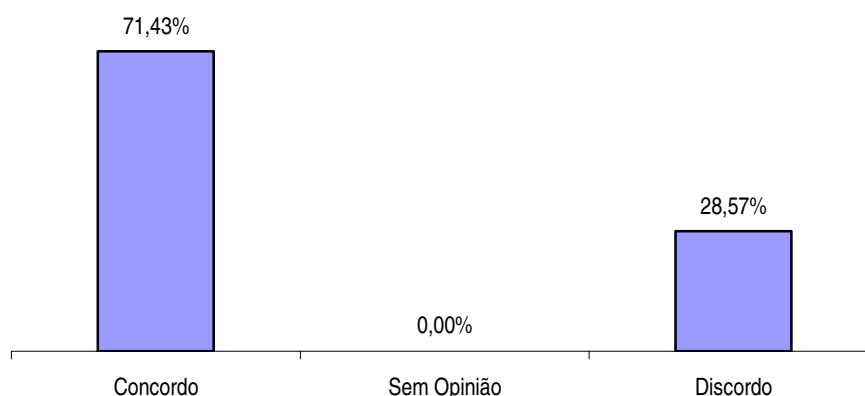
O Coordenador 3 da Escola Magnólia acrescentou: “A única recomendação que ela me fez foi em relação ao trabalho dos meninos dos seis anos, foi um espicaçar mais do que outra coisa”.

O Coordenador 1 da Escola Laranjeira disse: “Deram um *feedback* normal. Na minha aula os alunos foram muito simpáticos e agradáveis, foi assim uma coisa maravilhosa. Os alunos comportaram-se de forma diferente: foram mais correctos, mais participativos e proporcionaram aulas melhores do que o normal”.

O Coordenador 3 da Escola Jacarandá mencionou: “Por alguns comentários que ouvi, julgo que não houve *feedback* ou que o *feedback* foi muito restrito, muito limitado. O *feedback* implica conhecer, estar muito bem dentro do âmbito pedagógico e científico. E isso nem sempre acontecia. Se há uma pessoa com formação científica em Físico-Química que está a assistir a uma aula de Português, por exemplo, há muita coisa que escapa. Ele quer dar um *feedback* real, mas prefere não comentar com medo de alguma gralha”.

O Coordenador 1 da Escola Azinheira referiu, por fim: “A única coisa que o inspector me disse, na altura em que foi à minha aula foi perguntar se eu era professor efectivo ou não. E perguntou-me se era aquilo que eu costumava fazer. Não me deu *feedback*”.

Gráfico 120 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 40)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* referiu: “Recebi algum *feedback*, mas foi pouco”.

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* disse: “O inspetor conversou um bocadinho comigo, deu-me a entender que tinha sido uma coisa muito leve, que deveria ter sido um pouco mais profunda na abordagem e na transmissão de conhecimentos aos alunos, mas não estávamos num desses momentos da matéria”.

O *Professor Observado 1 da Escola Magnólia* mencionou: “Soube-me a pouco. A prática diária é tão complicada que uma pessoa chegar ali e dar apenas uns comentários muito gerais, sabe sempre a pouco”.

O *Professor Observado 3 da Escola Magnólia* acrescentou: “Achei que foi um *feedback* bastante específico e que os pontos fortes e fracos foram muito bem observados. Penso que esta foi uma inspeção totalmente diferente daquilo a que estamos habituados. Deram ideias e apoio. Foi um *feedback* muito construtivo. [...] Neste caso os inspetores vieram em auxílio, simplesmente as pessoas viram-nos como uns teóricos que vinham do gabinete e se estivessem aqui é que viam como isto é”.

O *Professor Observado 1 da Escola Laranjeira* disse: “Acho que o *feedback* foi adequado porque também não era uma aula de estágio. Ele fez um panorama geral sobre a aula”.

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* mencionou: “Eu escolhi uma turma complicada e a inspectora até disse ‘Não há dúvida de que estão aqui alunos muito

problemáticos, eu até proporia para esta escola um sistema de tutorias' – coisa que foi implantada no ano seguinte e que foi um dos impactos positivos desta inspecção".

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* referiu: "O *feedback* que foi dado não foi em termos científicos, nem poderia ser porque não era eu que estava a ser observada, mas sim as condições".

O *Professor Observado 3 da Escola Acácia* acrescentou: "Concordo, mas foi pouco. Não referiu nada concreto. Foi um comentário muito levezinho".

O *Professor Observado 1 da Escola Nogueira* disse: "Foi um comentário muito genérico, muito genérico mesmo".

O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* referiu: "Houve apenas uma troca breve de impressões".

O *Professor Observado 2 da Escola Azinheira* mencionou: "[...] soube-me um bocadinho a pouco, devo confessar. O senhor inspector só me disse que gostou da aula, fez uma crítica que eu acho que foi construtiva e ficou-se um pouco por aí. Agora uma coisa é de reter: o senhor inspector esteve de facto atento e tirou apontamentos durante a aula".

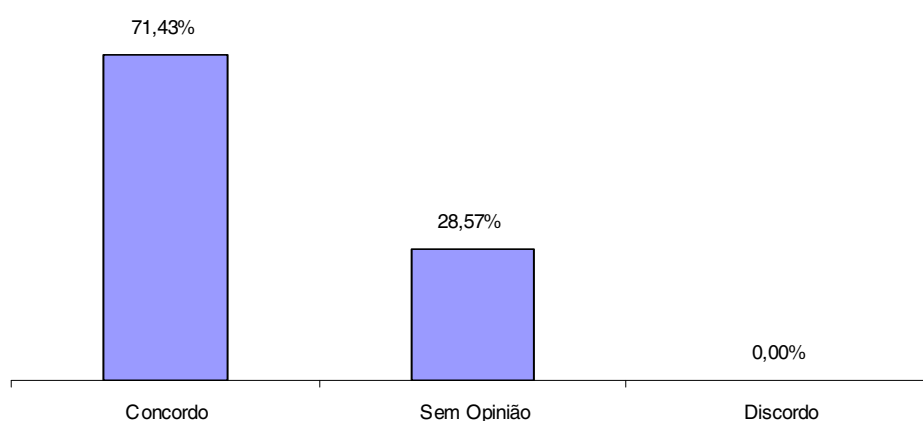
Análise

Por estes resultados e por mais dados que foram sendo acrescentados verbalmente pelos nossos entrevistados, fica a saber-se que a generalidade dos inspectores efectivamente deram alguma forma de *feedback* aos Professores após a observação da prática lectiva. São exactamente os Professores Observados a apresentar a mais elevada percentagem de concordância relativamente a esta asserção. Apesar de tudo, há ainda cerca de um terço de Professores Observados que afirma não ter recebido *feedback*. Para além disso, na maior parte das citações refere-se a inexistência de *feedback* ou o seu carácter extremamente pobre. Decididamente, este modelo tão afastado da supervisão que pode induzir/desenvolver a reflexão e a aprendizagem dos Professores, poderá apenas dar um contributo extremamente reduzido para o aperfeiçoamento da prática docente.

Cada vez mais nos parece que esta modalidade de observação da prática docente foi pouco sensata e desbaratou recursos, sem capacidade de diagnóstico e sem impacte ao nível da melhoria sustentada do desempenho dos docentes.

41. Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado *feedback*.

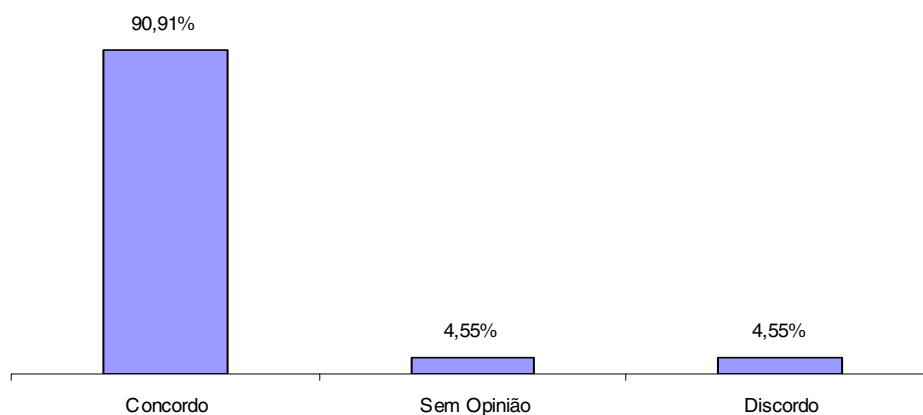
Gráfico 121 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 41)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a esta questão.

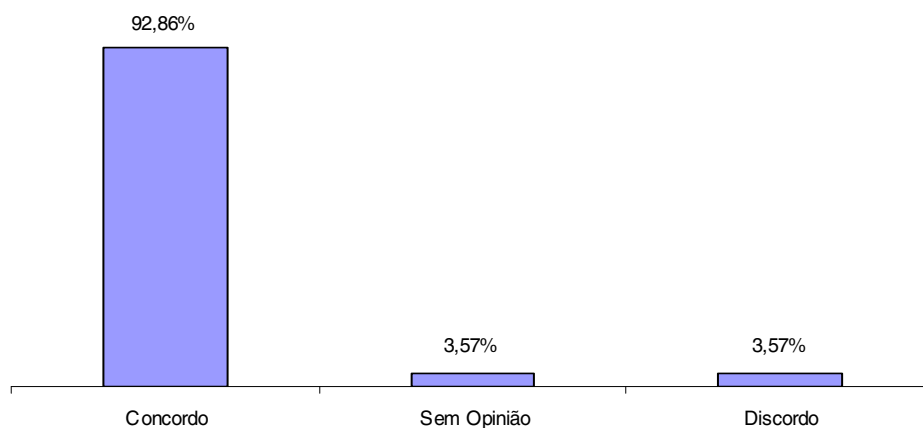
Gráfico 122 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 41)



Citações

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* referiu: “Concordo porque por vezes cometemos determinados erros de que não nos apercebemos”.

Gráfico 123 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 41)



Citações

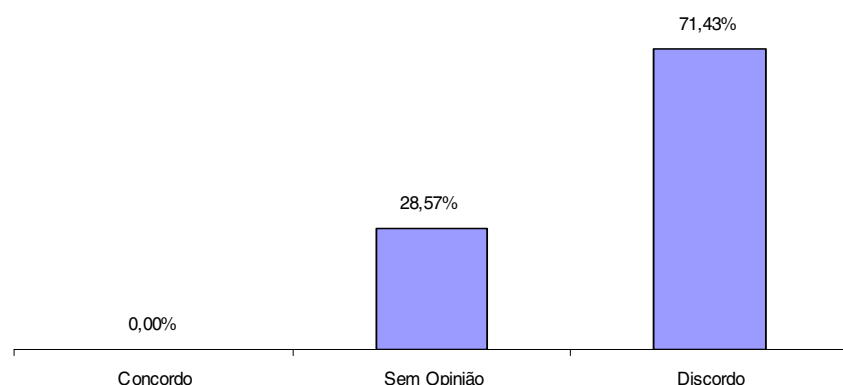
O *Professor Observado 3 da Escola Plátano* referiu: “É sempre bom uma pessoa ouvir algum retorno”.

Análise

A análise perpassada de desencanto que fizemos relativamente à asserção anterior reforça-se aqui com as percentagens esmagadoras de entrevistados que manifestam vontade que esse feedback tivesse ocorrido. Quase 93% dos Professores Observados advogam o pronunciamento desse feedback. Estes valores fazem-nos reflectir sobre a falta que faz aos Professores um “espelho” que lhes permita avaliar e melhorar o respectivo desempenho. No fundo, apesar do receio de “desnudamento” das fragilidades que possuímos, todos temos necessidade de uma imagem de retorno que nos ajude à identificação da qualidade do nosso desempenho.

42. Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.

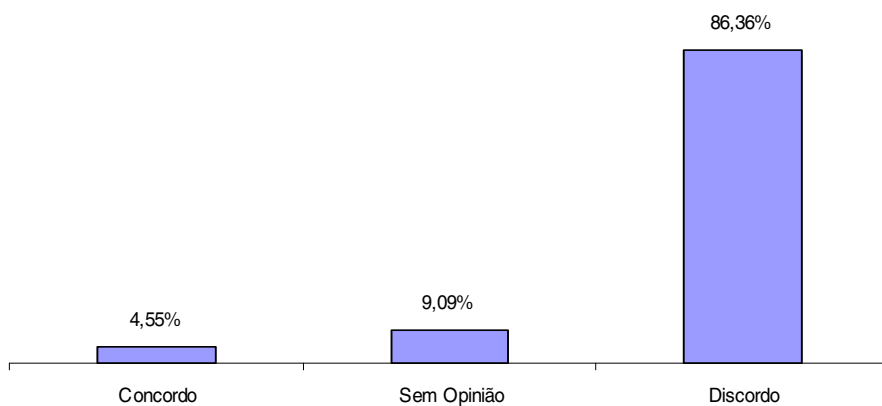
Gráfico 124 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 42)



Citações

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “Não era isso que eles procuravam, até porque eles normalmente não eram professores da disciplina, nem especialistas. Não era a competência científica que eles procuravam, mas a prática pedagógica”.

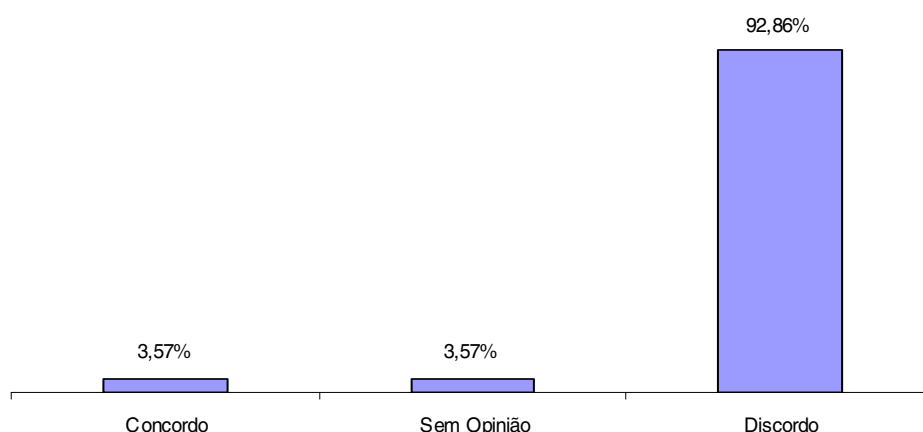
Gráfico 125 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 42)



Citações

O *Coordenador 3 da Escola Acácia* disse: “Aqui puseram logo os professores à vontade, aliás, foi uma das questões porque se sabia quem eram, puseram logo os colegas à vontade, disseram logo que ninguém ia julgar ninguém para os professores estarem à vontade dentro da sala de aula”.

Gráfico 126 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 42)



Citações

O *Professor Observado 3 da Escola Camélia* mencionou: “[...] mas que parecia que estavam a tentar encontrar problemas, estavam”.

O *Professor Observado 1 da Escola Sobreiro* referiu: “Nem por sombras. Deram liberdade às pessoas, só impuseram que os coordenadores fossem observados”.

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* disse: “No caso da inspectora que me coube em sorte, isso não aconteceu!”.

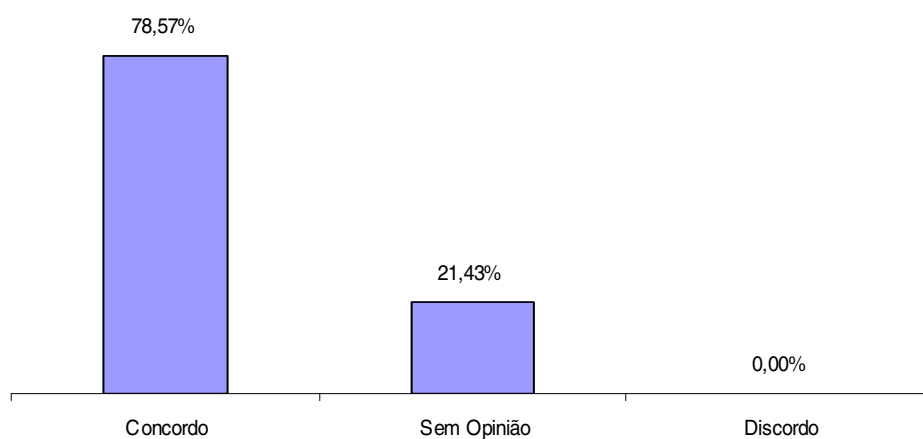
O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* acrescentou: “A ideia que nós temos é que eles eram pessoas distantes que estavam ali para ver os podres da escola e também não nos disseram nada individualmente que nos pudesse ajudar”.

Análise

Esta asserção, de conteúdo um pouco provocatório, mereceu a discordância da maioria esmagadora dos nossos entrevistados, sendo os Professores Observados, principais elementos em causa neste domínio, aqueles que mais discordam. É assim bem visível que a actuação dos inspectores durante o PAIE não deixou nos estabelecimentos de ensino a imagem persecutória de outros tempos.

43. Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.

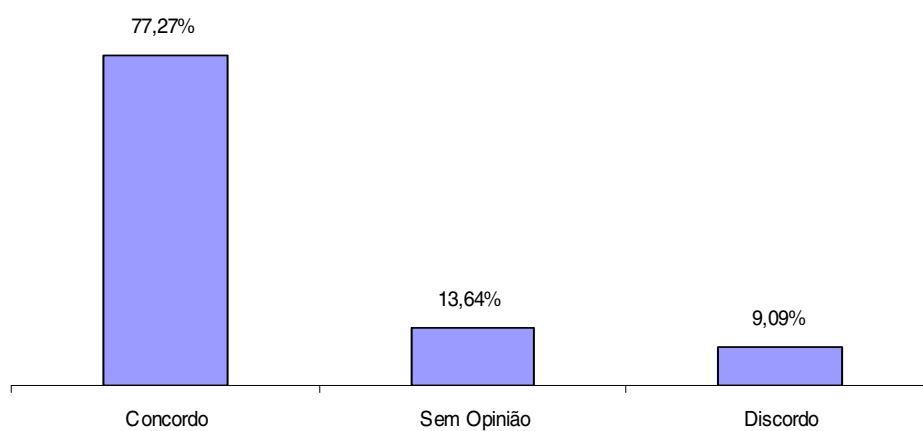
Gráfico 127 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 43)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 128 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 43)

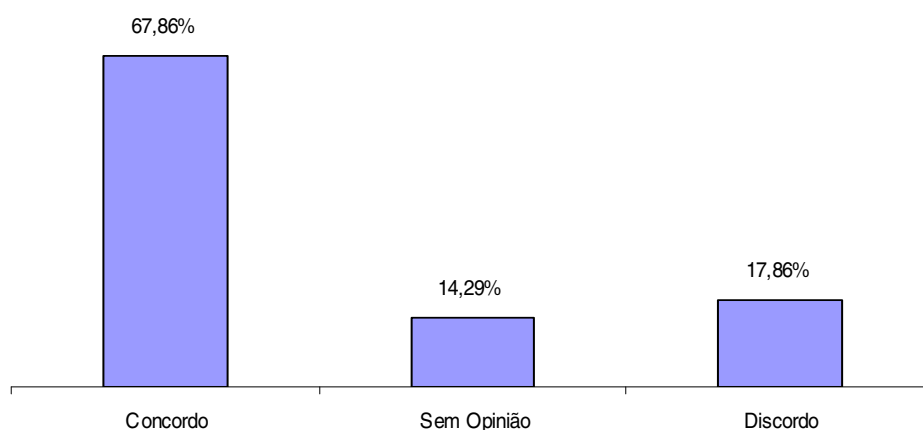


Citações

O *Coordenador 1 da Escola Laranjeira* acrescentou: “Eles deram opiniões globais sobre a aula, mas não deram sugestões. No fundo, foram observar, não deram opiniões técnicas, pedagógicas ou didáticas – só generalidades”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira* disse: “Se vinham com essa ideia, não o demonstraram”.

Gráfico 129 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 43)



Citações

O *Professor Observado 4 da Escola Sobreiro* disse: “Chegavam às salas de aula de uma forma simpática, cumprimentavam os alunos, sentavam-se em sítios onde não interferissem com a dinâmica da sala de aula, no fim da aula despediam-se dos alunos simpaticamente. Foram sempre simpáticos”.

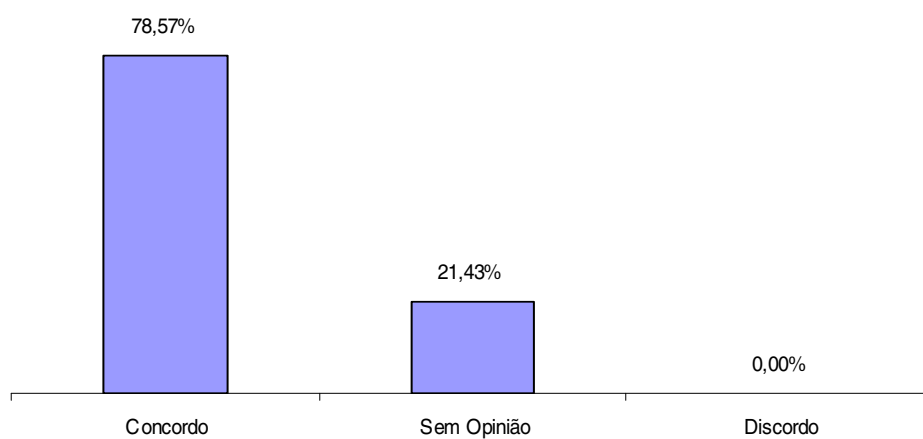
O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “Não penso que pretendessem contribuir, nem contribuíram. Basta o facto de não terem dado nenhuma impressão individual, porque fazem um relatório global que é tão vago. Porque as pessoas que precisam mais de ajuda são aquelas que não têm noção dos erros que cometem, se não têm consciência dos erros que cometem, como é que vão identificá-los num relatório global?”

Análise

Os nossos entrevistados, de uma maneira geral, concordam com esta asserção. São os Professores Observados que menos concordam e, ao mesmo tempo, os que mais discordam. De qualquer maneira, reforça-se a imagem positiva que, globalmente, os inspectores deixaram nos estabelecimentos de ensino.

44. Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.

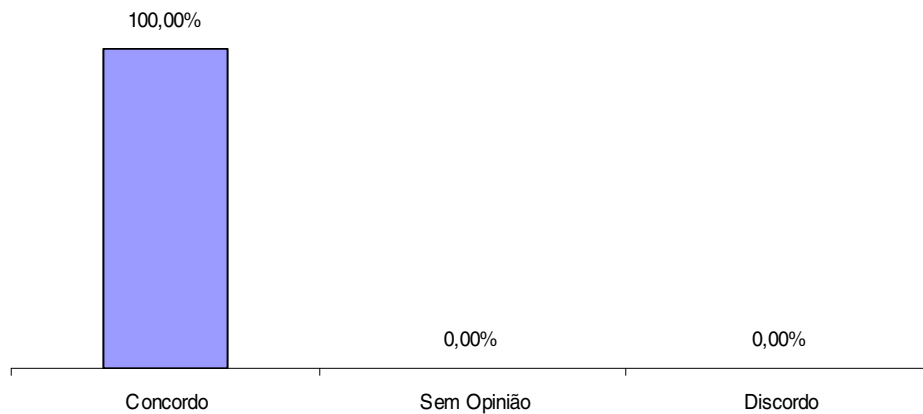
Gráfico 130 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 44)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

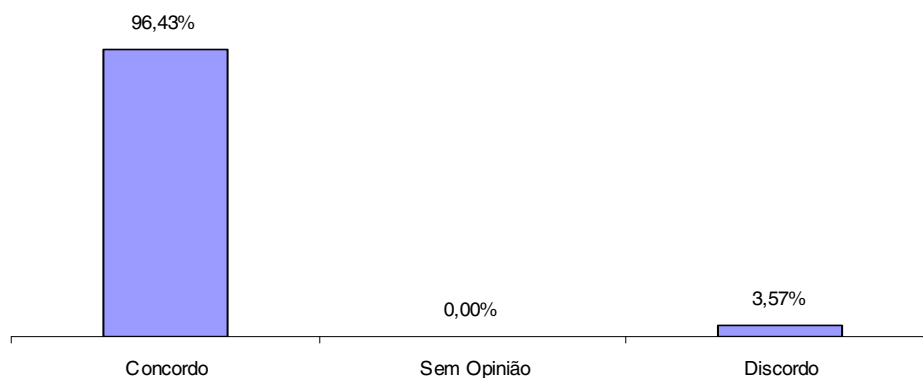
Gráfico 131 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 44)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 132 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 44)



Citações

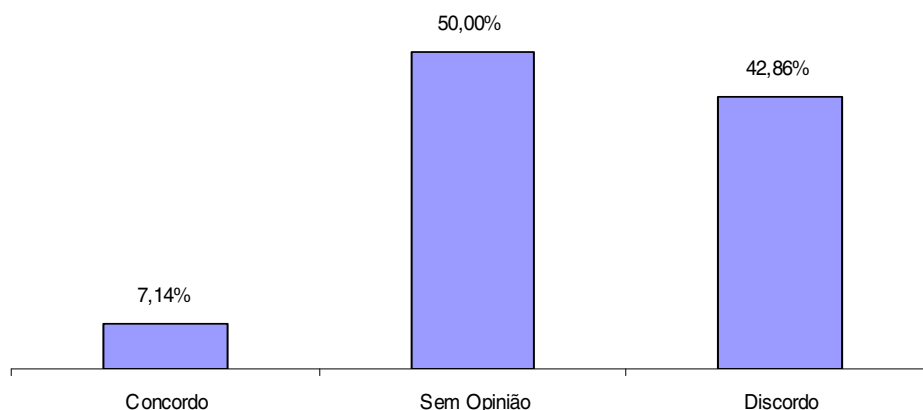
O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* disse: "Eles andavam aqui como assombrações".

Análise

Pesam embora os aspectos claramente menos positivos do modelo de observação da prática lectiva usado durante o PAIE, já abordados em análises relativas a asserções anteriores, com os resultados relativos a esta asserção é indiscutível que, na opinião da esmagadora maioria dos nossos entrevistados, os inspectores cultivaram um *low profile* durante as respectivas intervenções ao nível das salas de aula.

45. Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.

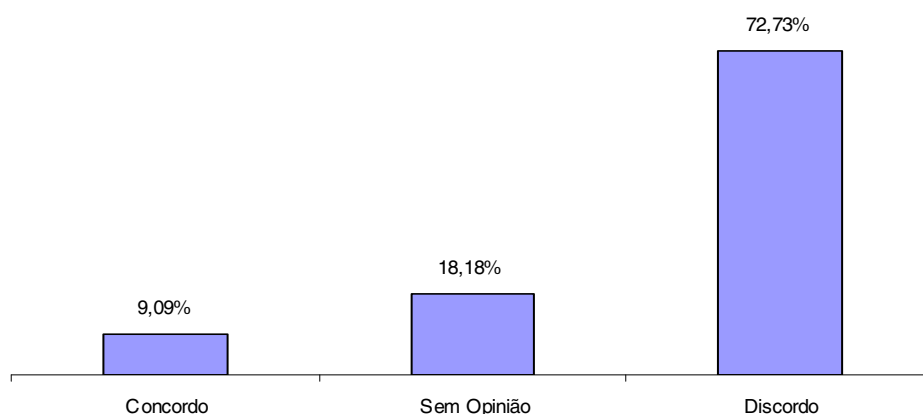
Gráfico 133 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 45)



Citações

Apenas o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* acrescentou: “Eu acho que não. São professores já muito experientes e com muito traquejo”.

Gráfico 134 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 45)



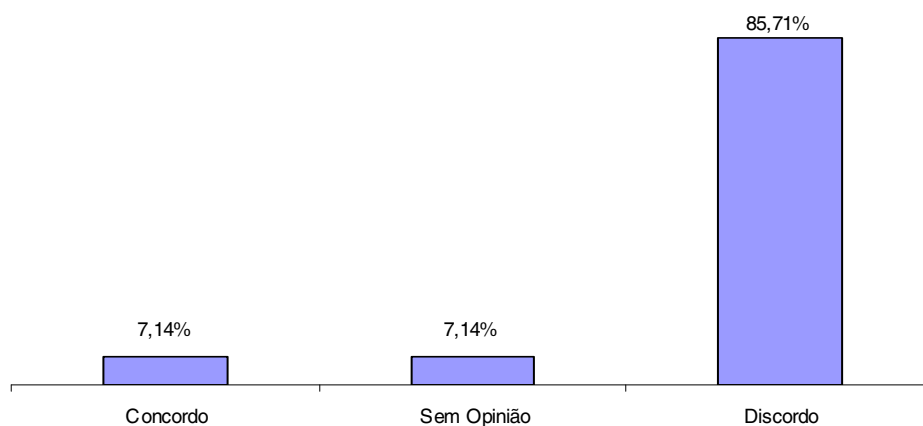
Citações

O *Coordenador 3 da Escola Magnólia* mencionou: “As recomendações que a inspectora me fez podem, eventualmente, ter alterado alguma ou outra actividade no meu plano mensal”.

O *Coordenador 1 da Escola Jacarandá*: “Na altura sim. Posteriormente houve umas correcções mediante alguns dos tais senãos que apontaram como crítica e em termos de planificação houve acertos”.

O *Coordenador 3 da Escola Acácia*: “Não, até porque os comentários foram mais no sentido da relação com os alunos, o comportamento dos alunos”.

Gráfico 135 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 45)



Citações

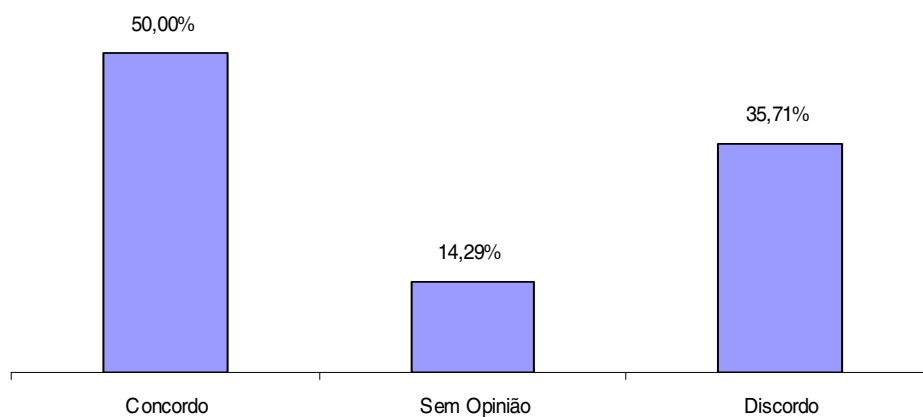
O *Professor Observado 2 da Escola Nogueira* disse: “Eu penso que num tempo próximo à inspecção sim, depois continuam a trabalhar normalmente. Quem fazia continua a fazer, quem não fazia continua a esquecer-se. Acho que há uma tomada de consciência na altura e toda a gente faz, só que acho que realmente depois as coisas afastam-se e o tempo e as pessoas voltam ao normal”.

Análise

Fazendo fé nestes resultados, foi absolutamente residual o impacte da observação da prática lectiva ao nível da planificação das aulas dos Professores Observados. São exactamente estes quem mais discorda da existência de tal influência. A esse propósito, é bem significativa a citação do *Professor Observado 2 da Escola Nogueira*, referindo-se ao carácter datado do benefício. Não se verificou uma melhoria sustentada ao nível da planificação da prática lectiva.

46. Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.

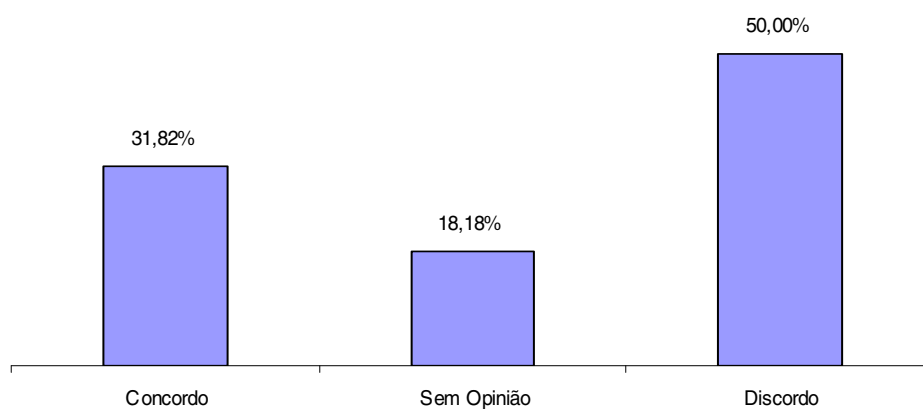
Gráfico 136 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 46)



Citações

Apenas o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia* acrescentou: “Se o professor é seguro e competente, não precisa de ter lá mais ninguém”.

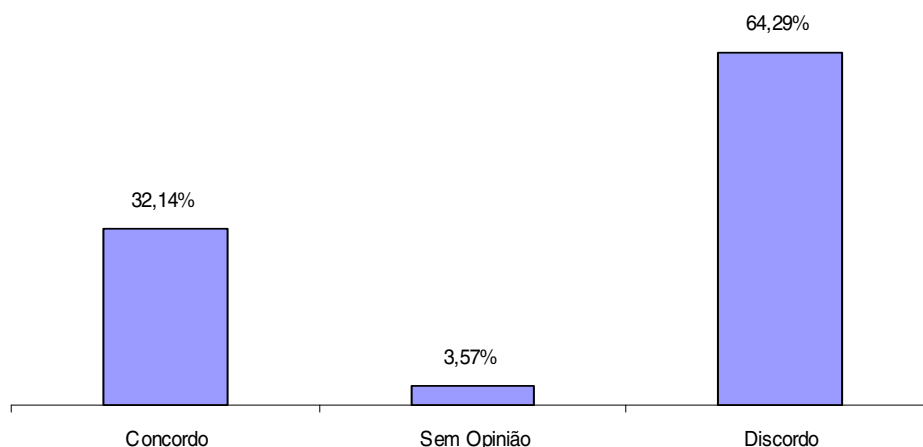
Gráfico 137 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 46)



Citações

O *Coordenador 3 da Escola Acácia* referiu: “Dá-me a impressão de que havia colegas que queriam menos que eu fosse do que o inspector”.

Gráfico 138 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 46)



Citações

O *Professor Observado 1 da Escola Camélia* disse: “Não sei se deveriam ser sempre, mas no meu caso foi o que aconteceu e eu senti-me mais à vontade porque estava ali uma colega”.

O *Professor Observado 2 da Escola Laranjeira* referiu: “Pode ajudar aqueles professores mais susceptíveis de se alterarem com a presença do inspector”.

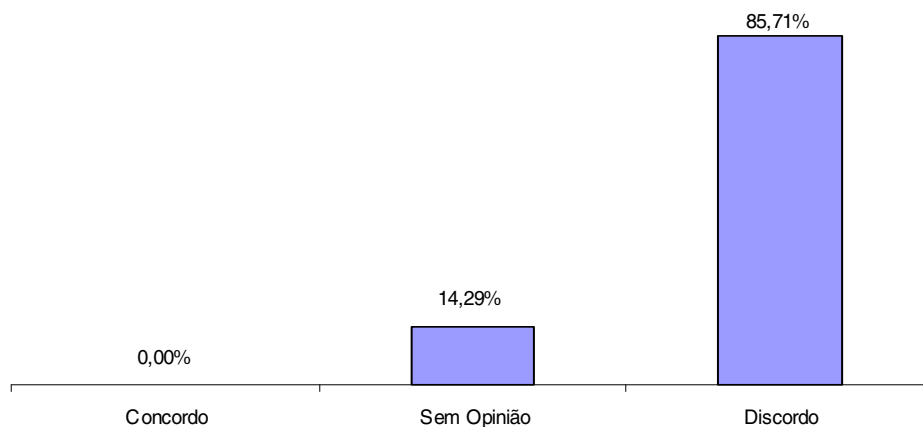
O *Professor Observado 1 da Escola Azinheira* comentou: “Penso que deveriam avaliar não só a parte pedagógica, mas também a parte científica e a parte científica seria melhor com o Coordenador do Departamento”.

Análise

Manifesta-se neste caso o peso da dimensão institucional do desempenho de cargos com responsabilidade na escola. São os Presidentes do Conselho Executivo quem mais concorda com esta forma de actuação. Quanto maior é o envolvimento na prática lectiva e menor o nível de poder formal, mais significativa é a percentagem de discordância. Possivelmente, muitos dos Professores Observados veriam a intervenção do Coordenador a este nível da observação da prática lectiva mais como um constrangimento do que como um elemento facilitador do processo. Uma coisa é um “estranho” poder identificar eventuais fragilidades na prática lectiva. Outra coisa é “alguém da casa” poder constatar essas fragilidades e torná-las públicas. A este propósito são bem elucidativas as palavras do *Coordenador 3 da Escola Acácia* e a citação do *Professor Observado 1 da Escola Plátano* respeitante à asserção 47.

47. Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.

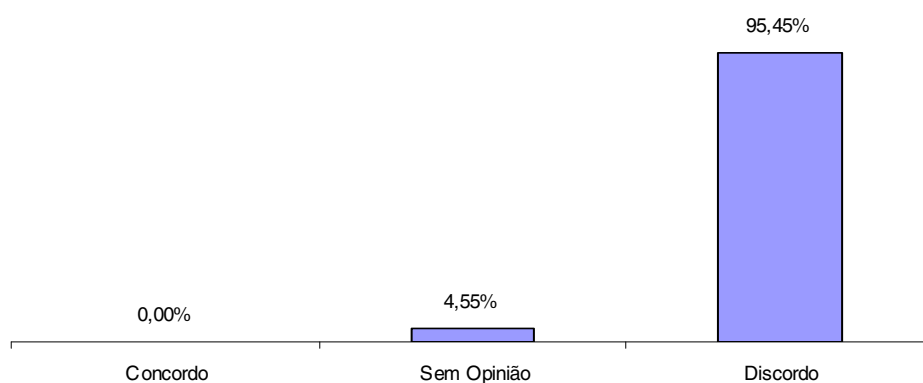
Gráfico 139 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 47)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

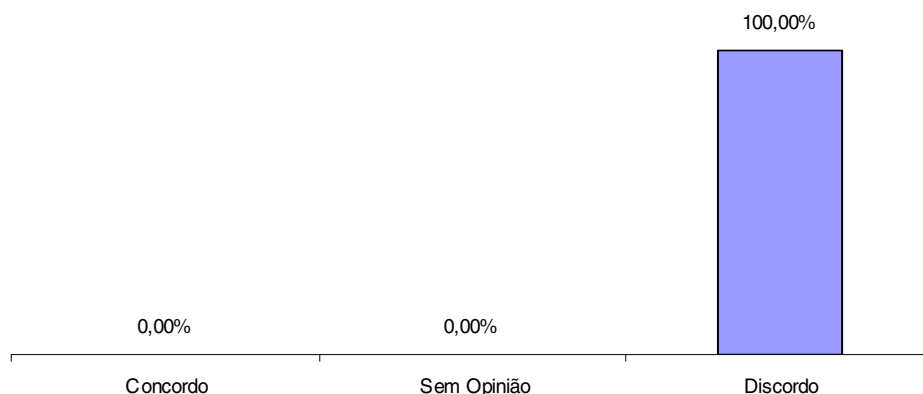
Gráfico 140 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 47)



Citações

Os Coordenadores nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Gráfico 141 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 47)



Citações

O *Professor Observado 2 da Escola Sobreiro* disse: “Não, mas por acaso tive colegas que me pediram para assistir às minhas aulas. Eu acho que não sou melhor que os outros, todos os professores tentam dar o seu melhor. Eu tive vontade de dizer à inspectora que aquela aula correu bem, mas tenho outras aulas que correm mil vezes melhor e outras que correm muito mal. Ela ficou tão empolgada como se aquilo fosse...eu até fiquei envergonhada. A aula correu bem também porque os alunos eram muito bons e qualquer professor brilha com bons alunos. Não achei que aquilo fosse assim uma coisa tão extraordinária”.

O *Professor Observado 1 da Escola Plátano* referiu: “Eu penso que os professores sentiriam mais a pressão de serem observados por colegas do que por pessoas estranhas que só vêm daquela vez e com quem não têm mais contacto”.

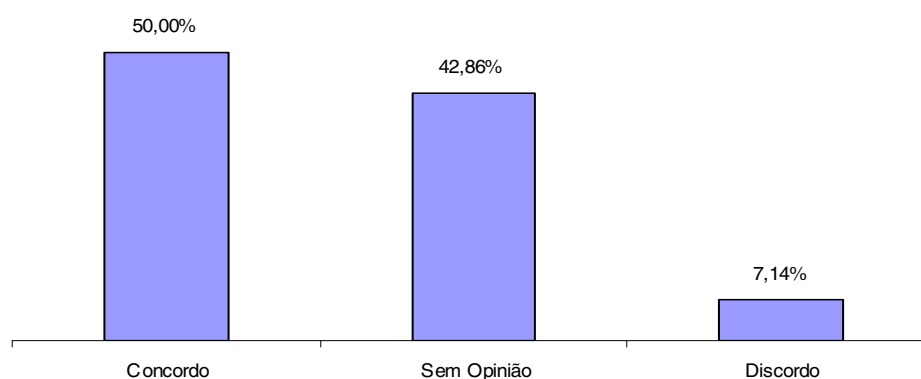
Análise

A percentagem zero de concordância relativamente a esta asserção dispensa qualquer tipo de análise sob a influência do PAIE a este nível. Com efeito, este programa não conseguiu de todo induzir práticas de observação mútua da actividade lectiva. Uma eventual justificação para esta situação poderá ser encontrada nas palavras do *Professor Observado 1 da Escola Plátano*.

2.7. Intervenção Sequencial

48. Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.

Gráfico 142 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 48)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* acrescentou: “Era importante que tivessem feito essa intervenção, agora como foi feita é que não teve efeitos práticos nenhuns. Eles vieram aqui, trocaram umas opiniões comigo e com mais três colegas, viram dois ou três dossiers e pronto. Depois fizeram o relatório deles e chegámos à conclusão de que o relatório da sequencial não considerou a troca de opinião que tivemos. Eles deram a opinião de que as coisas estavam melhores do que no relatório. Eles tiveram oportunidade para perguntar acerca de determinadas coisas que não perguntaram e depois apareceu no relatório que tinha sido assim”.

Por sua vez, o *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* referiu: “Esses inspectores também foram bons, foram excelentes na relação com as pessoas, mas achei que já foi pior porque só estavam presentes para verificar o que estava emendado. Achei que foi um bocado assim mais amedrontador. Eles centraram-se muito em aspectos administrativos e nós não temos condições para ter os serviços administrativos a funcionar plenamente, mas eles centraram-se muito nisso e na questão das faltas dos professores e eu não percebo porquê”.

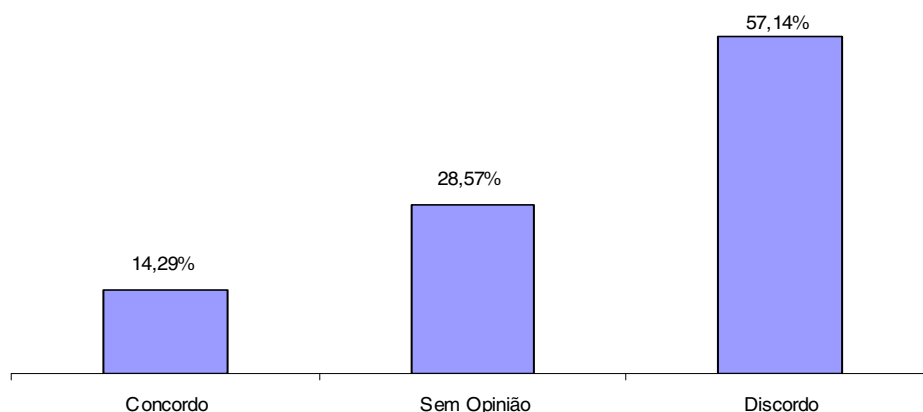
Análise

A partir desta asserção reduzem-se a um terço os dados e a informação objecto de análise. Com efeito, as asserções constantes no Grupo G foram apresentadas exclusivamente aos Presidentes do Conselho Executivo.

Os resultados patenteados no gráfico relativo a esta asserção não permitem grande entusiasmo quanto à pertinência da Intervenção Sequencial. Na verdade, apenas 50% dos entrevistados subscreve essa pertinência. Das citações fica a impressão de que os inspectores das Intervenções Sequenciais foram mais burocráticos e impessoais na sua actuação. Este sub-programa inseriu-se mais no âmbito da verificação da conformidade normativa baseada fundamentalmente em elementos documentais dos estabelecimentos de ensino.

49. A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.

Gráfico 143 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 49)



Citações

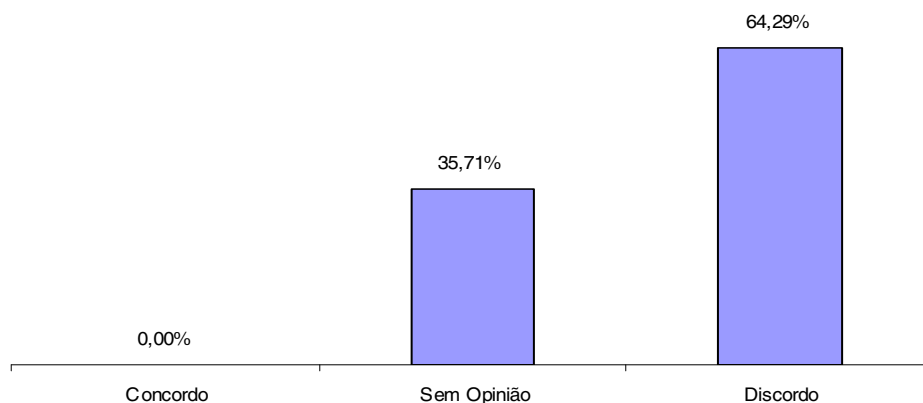
Apenas o Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá referiu, laconicamente: “Afecta sempre”.

Análise

Aparentemente, o normal funcionamento das escolas não foi afectado pela Intervenção Sequencial, já que apenas 14,29% dos entrevistados concordam com esta asserção. A título de curiosidade, e de acordo com um padrão perfeitamente expectável tendo em conta as características muito mais “intrusivas” do PAIE, 42,86% dos Presidentes do Conselho Executivo manifestam a sua concordância quando a mesma pergunta lhes é colocada relativamente a este último programa.

50. Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.

Gráfico 144 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 50)



Citações

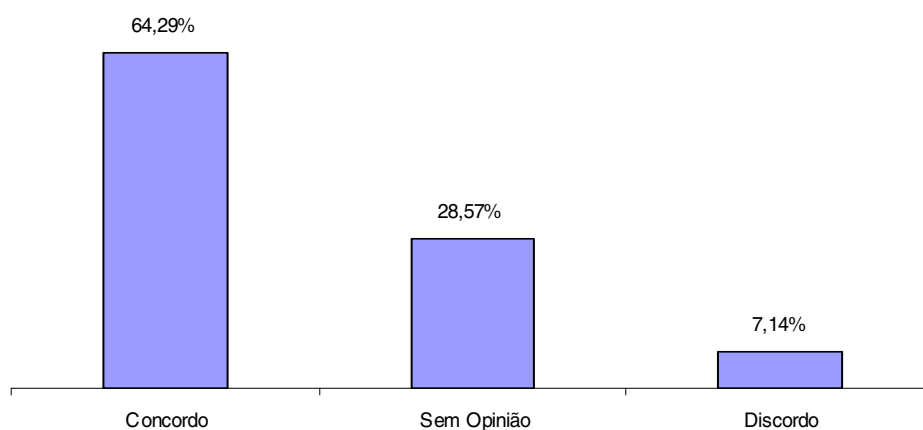
Apenas o *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* acrescentou: “Esta visita inspectiva foi a nível de gabinete e um pedir de contas”.

Análise

Atitudes de alteração comportamental de Professores que se verificaram em alguns estabelecimentos de ensino por altura do PAIE, de todo não se verificam nas Intervenções Sequenciais. Com efeito, a configuração deste sub-programa era de molde a que os inspectores, na maior parte dos casos, contactassem exclusivamente com os elementos dos Conselhos Executivos. Muitos dos Professores nem sequer se terão apercebido da presença dos inspectores.

51. Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.

Gráfico 145 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 51)



Citações

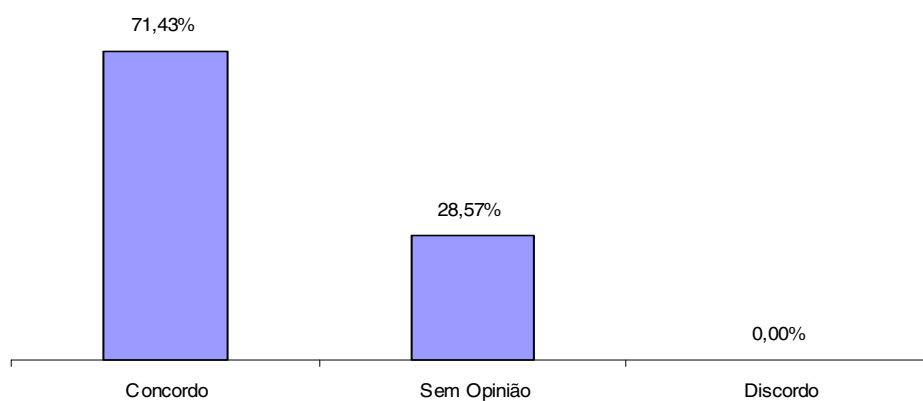
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

É elevada a percentagem de coesão das equipas inspetivas percepcionada pelos Presidentes do Conselho Executivo. Apenas 7,14% não vislumbraram essa coesão. Recorde-se que muitos dos que não têm opinião a esse propósito não desempenhavam funções nos Conselhos Executivos na altura do PAIE.

52. Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.

Gráfico 146 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 52)



Citações

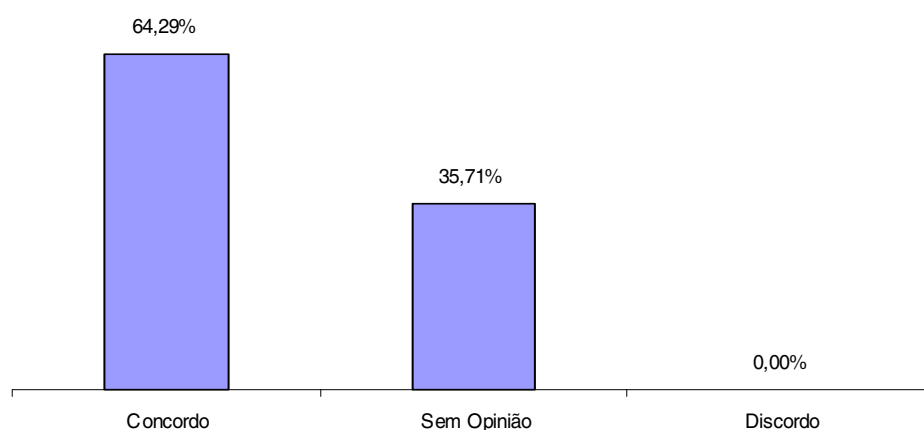
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

É também reconhecido um elevado nível de profissionalismo por parte dos inspectores na operacionalização deste sub-programa.

53. Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.

Gráfico 147 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 53)



Citações

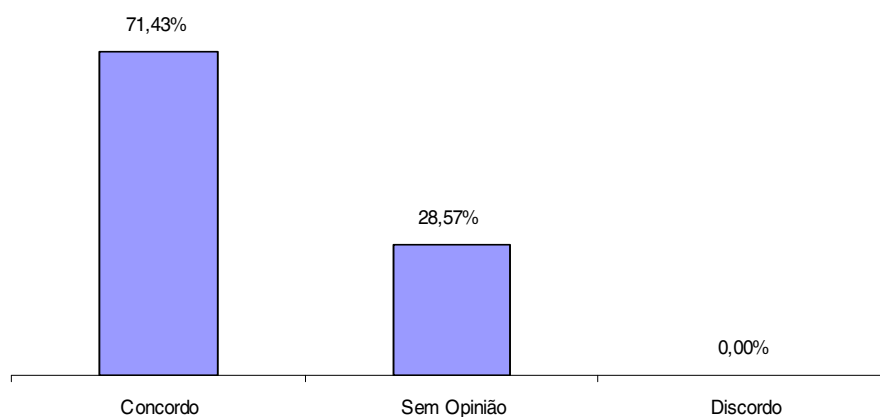
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

Conclui-se esta série de três aspectos caracterizadores da qualidade do desempenho das equipas inspectivas das Intervenções Sequenciais – coesão, profissionalismo e isenção – com mais uma apreciação muito positiva por parte dos Presidentes do Conselho Executivo.

54. A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.

Gráfico 148 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 54)



Citações

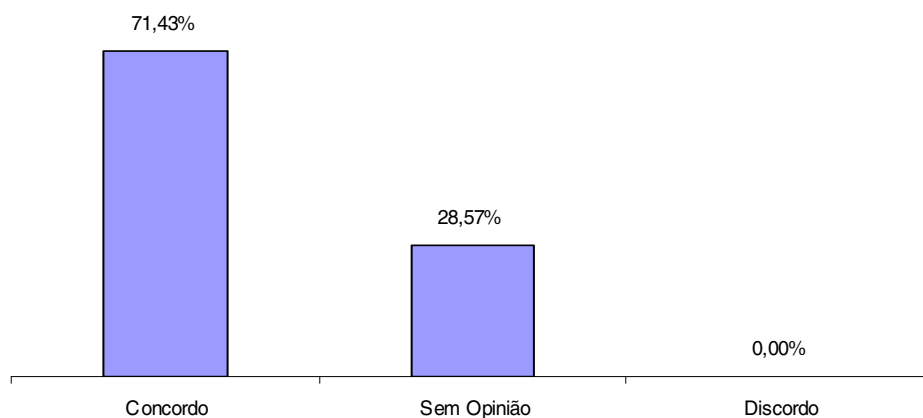
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

Confirma-se claramente a asserção através da manifestação de opinião por parte dos nossos entrevistados.

55. Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.

Gráfico 149 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 55)



Citações

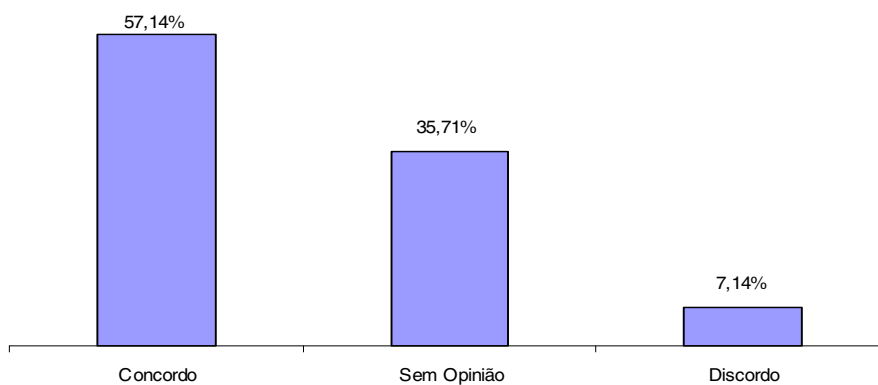
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

Confirma-se mais uma vez uma consonância entre os objectivos das Intervenções Sequenciais e a forma como os Presidentes do Conselho Executivo as perceberam.

56. A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.

Gráfico 150 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 56)



Citações

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* acrescentou: “Foi uma coisa tão rápida. Nem deu para conversar, enquanto que com os outros ainda fomos conversando e fica sempre alguma coisa, com estes não”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Acácia* referiu: “Foi útil, mas infrutífera, isto é, discordando do processo de avaliação, do modelo. [...] Os inspectores estavam condicionados por uma grelha que foi aferida a nível da Inspeção-Geral de Educação e aliás, eles próprios disseram que não concordavam [...]”. Acrescentou este Presidente que os inspectores da Intervenção Sequencial “tiveram algumas conversas informais, algumas entrevistas, mas foi mais uma questão meramente formal, de cumprimento de requisitos”.

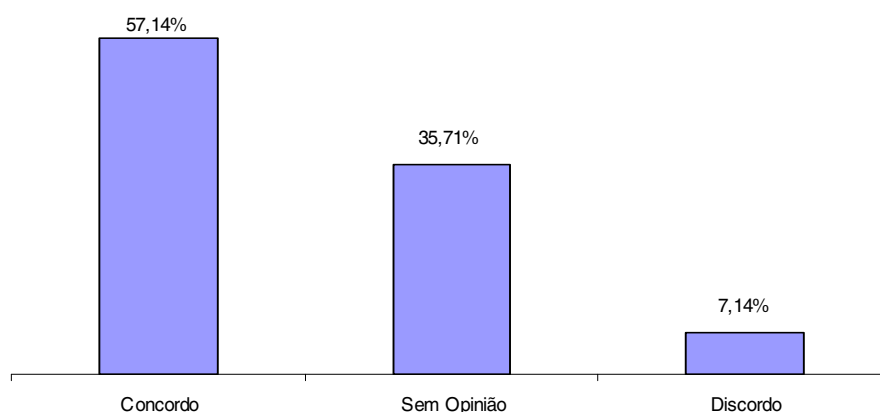
O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* mencionou: “Estes, apesar de serem muito humanos e profissionais, achei que vinham mais por uma questão de verificar se os reparos anteriores foram cumpridos”.

Análise

Aparentemente, não foram de grande utilidade as trocas de impressões entre os inspectores e os Presidentes do Conselho Executivo. As citações confirmam o carácter despiciendo dessas trocas de impressões.

57. O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.

Gráfico 151 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 57)



Citações

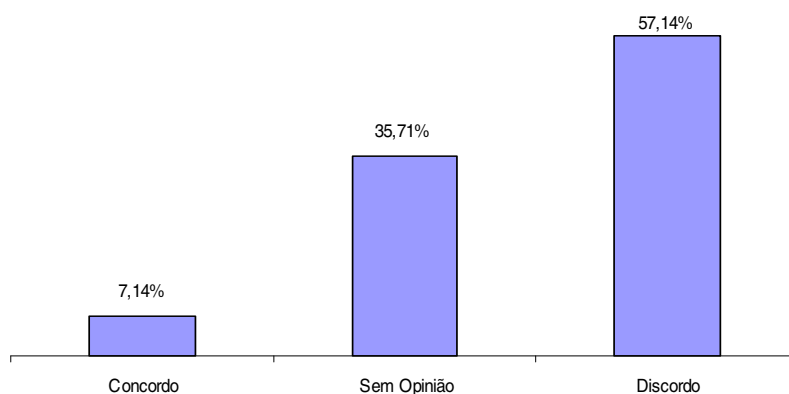
Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

A maioria dos Presidentes do Conselho Executivo reconhece que o objectivo essencial das equipas inspectivas que operacionalizaram as Intervenções Sequenciais era ajudar as respectivas escolas a melhorar.

58. O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.

Gráfico 152 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 58)



Citações

Os Presidentes de Conselho Executivo nada acrescentaram relativamente a este assunto.

Análise

Curiosamente, neste caso, o padrão de resposta é diametralmente oposto ao padrão correspondente ao gráfico relativo à asserção anterior. Com efeito, os Presidentes do Conselho Executivo não perceberam as Intervenções Sequenciais como uma tentativa de controlo.

2.8. Propostas de mudança no PAIE e nas Intervenções Sequenciais

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (o entrevistador exibiu a lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

Devido ao carácter atomizado das respostas em função da especificidade do contexto e, sobretudo, à sensação de reduzida certeza e baixa fidedignidade das respostas dadas por alguns dos nossos informantes a este propósito, optámos por não tratar esta informação.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

▪ *Opiniões dos Presidentes de Conselho Executivo*

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Camélia* referiu: “Talvez a questão da auto-avaliação da escola, a inspecção deveria ter deixado mais materiais, mais indicações, mais exemplos, porque estes professores pelo seu currículo e pela sua idade nunca se auto-avaliaram enquanto professores e até enquanto alunos, por isso penso que essa parte deveria ser repensada”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia* acrescentou: “Penso que deveria ser um programa a longo prazo, ou até mesmo a médio prazo. Eu penso que a inspecção está mais motivada para ver a fuga aos normativos e nós fomos severamente castigados por causa disso. Penso que a observação deve ser sistemática e depois, sim, fazer o relatório de forma negocial para as pessoas poderem entender e para quem faz o relatório poder entender. [...] a inspecção deveria ser não um órgão de controlo, mas de ajuda e de consultoria”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* acrescentou: “Eu acho que deveria ser uma avaliação mais exaustiva: não deveria avaliar apenas três e generalizar as conclusões. Isto foi de tal maneira que as pessoas ainda hoje falam nisso —ficaram marcadas. Ainda há pouco uma colega lembrou-me que os inspectores andaram no intervalo a espreitar os cadernos dos alunos e a falar com os alunos e com os auxiliares, e não falaram com os professores”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* referiram: “Nas aulas observadas deveria estar presente um Coordenador e que no fim houvesse um debate com o grupo para que houvesse alguma aprendizagem”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* referiu: “O número de inspectores por equipa deveria ser reduzido. Quatro pessoas é demasiado intrusivo. Talvez mais tempo, porque eles estiveram aqui três semanas, mas a inspecção propriamente dita durou uma. Se viessem com mais tempo poderia haver mais diálogo. [...] A vertente financeira foi excessiva [...]”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Acácia* mencionou: “O ser avisado — acho que não deveria ser, senão pode tornar-se uma avaliação tendenciosa, viciada. [...] Recebi a inspecção não muito bem, com alguma apatia porque já tinha maus exemplos de experiências anteriores e esta era uma avaliação diferente — até aqui tínhamos tido uma avaliação repressiva e esta era uma avaliação formativa que acho que é aquilo de que nós precisamos. [...] Não considero — e isso foi um aspecto que a inspecção considerou — que se possa seleccionar disciplinas mais importantes, acho que importantes são todas e eles vinham orientados para isso: o mais importante são algumas disciplinas. Eu não concordo. Acho que a acção pedagógica tem que ser vista no conjunto. Acho que a inspecção só terá efeitos reais se for imprevisível [...]”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* disse: “Devia ser menos burocrático e acentuar a vertente pedagógica para realmente melhorar o desempenho dos professores dos alunos”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Azinheira* acrescentou: “Tentámos cumprir as recomendações que eles fizeram, mas depois mais nada. As pessoas esquecem-se a não ser que andassem lá todos os anos”.

▪ *Opiniões dos Coordenadores*

O *Coordenador 3 da Escola Camélia* referiu: “Que venham com um espírito crítico colaborativo e não apenas para avaliar. Na realidade acho que foi muito útil às escolas, mas que poderiam ser feitas acções de formação nas escolas e não chamar inspecções. O inspector vai dizer o que há de novo, quais são as novas estratégias e não vai avaliar ninguém e se vier com outro espírito, acho que é bom para todos. Este programa é

bastante caro e se isso se pudesse evitar de qualquer forma, penso que seria de evitar. Acho que a inspecção é necessária quanto mais não seja para arbitrar conflitos”.

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* acrescentou: “Penso que não deveriam ter generalizado, que deveriam ter visitado mais escolas para terem um maior conhecimento do agrupamento. Só visitaram algumas escolas”.

O *Coordenador 1 da Escola Laranjeira* lamentou: “Eles vieram em muito má altura, tínhamos outras coisas com que nos preocupar”.

O *Coordenador 2 da Escola Sobreiro* disse: “A relação dos inspectores connosco deveria ser mudada porque quando os inspectores cá estiveram e fizeram a apresentação do programa, estavam quatro inspectores e estiveram durante duas horas lá dentro. Havia aquele burburinho “Ai vêm aí os inspectores, vão ver os dossiers” e essas coisas todas. Foi muito desagradável. As pessoas estavam muito nervosas. Depois não, as inspectoras andavam por aí, falavam connosco, já mais informalmente e correu muito melhor. Quanto às aulas assistidas, penso que deveriam avaliar todas as disciplinas porque não tem lógica nenhuma ser só português e matemática. Quem nos deve avaliar deve ser a escola e o departamento, esses é que nos conhecem. Não deve ser alguém que cai cá de paraquedas. [...] Deveriam analisar os cadernos dos alunos de todas as turmas e não seleccionar apenas uma turma ou um professor”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* considerou: “A Inspecção deveria funcionar como um processo de ajuda, resolução de problemas, supervisão pedagógica. Alguém que vem de uma forma subtil, e não ditatorial, sublinhar questões importantes para o processo ensino-aprendizagem. Devia haver um diálogo prévio. Maior proximidade e empatia com os professores. Eliminar as barreiras entre os inspectores e os professores. A intervenção da Inspecção com este programa (PAIE), genericamente não mudou esta escola. Só por medo alguns professores, em situações muito pontuais, terão mudado as suas práticas”.

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* referiu: “Esta inspecção causou algum mal-estar aqui na escola, eles andaram a cruzar informação — faziam perguntas a mim e depois faziam a outra coordenadora sobre como é que funcionava o Pedagógico, como é que funcionava isto e aquilo. Levantaram aí um clima de suspeita e de mal-estar, até uma colega me disse “não tinhas nada que falar, devias estar calada”. Acho que

ficámos todos com receio de falar e depois eu gostava que as coisas melhorassem e outras pessoas gostavam que as coisas continuassem como estavam. E depois ficámos com aquela sensação de ter medo de fazer qualquer coisa: a inspecção vem aí, será que podemos fazer isto? Será que é legal? Mesmo agora que eles não estão, eu estou com um bocado de receio apesar de estar mais à vontade porque não sou coordenadora. Os inspectores deveriam, em vez de nos sugerirem alterações, de fazer recomendações, vir à escola dar formação aos professores, vir pedir contas. Os inspectores deveriam avaliar todos os departamentos e não apenas alguns (Matemática e Português). Os inspectores passaram, podem ter deixado marcas em algumas pessoas, mas muita coisa tem que mudar. Só a intervenção inspectiva não vai levar a nada. A escola não está diferente. [...] Deveria haver alguém a quem nós recorrêssemos e não só aos inspectores, porque as coisas estão sempre a mudar e há dúvidas constantes e não temos a quem recorrer”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* foi de opinião de que é necessário: “Explicitar claramente as finalidades; Outro tipo de abertura por parte dos inspectores; Apoio externo para implementação de algumas das medidas recomendadas pela IGE”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira* mencionou: “Eu acho que a Inspecção deveria informar mais detalhadamente a escola sobre os objectivos e as características do programa antes de iniciar a intervenção. Deveria haver uma maior articulação entre os inspectores e os professores. O isolamento dos primeiros contribui para suspeições da parte dos segundos. Ouvir os professores isoladamente dá mais a sensação de polícia judiciária do que de inspecção, gera desconfiança. As pessoas na escola começam a pensar que alguma coisa correu mal. O desejável é que os inspectores viessem a esta escola para ensinar. Deveriam vir logo no princípio do ano lectivo e não no fim, até um mês antes de as aulas começarem para ajudar os professores para termos um ano lectivo condigno preparado entre todos”.

▪ *Opiniões dos Professores*

O *Professor Observado 1 na Escola Camélia* disse: “[...] se calhar não se devia dar à escola um relatório, que é um maço de papel, para a escola tomar conhecimento, acho que a escola deveria tomar conhecimento de outro modo, talvez se os inspectores

voltassem à escola e falassem com o coordenador de grupo disciplinar, se calhar tinha vantagens porque a informação vem de cima, são muitos elos na cadeia informativa e quando chega “Diz-se”, “ O inspector disse que ...porque não sei o quê...”, a informação já vem diluída. Eu sei que deveria ter lido o relatório, mas não o fiz talvez porque não tinha grande interesse e quando chegam essas recomendações são um bocado figuras abstractas. Deveria haver um contacto directo entre os inspectores e grupos de professores. Se os inspectores falassem mais connosco, esse seria mais um elemento de força para se perceber a realidade da escola”.

O *Professor Observado 2 na Escola Camélia* referiu: “Penso que uma inspecção deveria ajudar a mudar de facto aquilo que está mal, não é assim com uma vinda que se pode ficar com uma ideia. [...] nas práticas lectivas, pessoalmente, se de facto estava mal, acho que disseram pouco. [...] Pessoalmente, penso que ter uma pessoa a assistir à nossa aula, para mim não teve vantagem nenhuma, continuou tudo na mesma”.

O *Professor Observado 3 na Escola Camélia* mencionou: “Gostava que fossem pessoas mais acessíveis, mais simpáticas [...] Acho que deveria ser mais simpático, aquela figura de mestre a quem podíamos perguntar, que ajudava. Uma figura mais agradável”.

O *Professor Observado 1 na Escola Magnólia* acrescentou: “O que deveria ser mudado neste programa, é que fez-se e acabou. O aspecto mais negativo é ter terminado e não ter contribuído para a melhoria das escolas”.

O *Professor Observado 2 na Escola Magnólia* referiu: “Eu penso que a inspecção tem um trabalho a desempenhar e penso que esse trabalho deveria ser adaptado às necessidades da escola de maneira a que, quando viessem à escola não viessem só para o mal. É que quando apresentaram os pontos negativos não mostraram como podíamos fazer bem”.

O *Professor Observado 3 na Escola Magnólia* disse: “Só deveriam vir mais vezes até para incentivar porque os professores muitas vezes enfrentam não é só laxismo, é também solidão, falta de práticas comuns, a pessoa às vezes sente-se um pouco sozinha. A Avaliação Integrada lembra um pouco que há outros que nos podem ajudar”.

O *Professor Observado 1 na Escola Laranjeira* mencionou: “Talvez os objectivos perante a escola devessem ser entendidos como sendo os de alguém que vem inspecionar-nos não nos termos negativos de inspecção. Julgo que deveria ter sido feito um trabalho anterior para que não se gerasse a sensação de que vinha aí a inspecção. Acho que deveriam clarificar melhor os objectivos da presença para desanuviar essa ideia da inspecção”.

O *Professor Observado 4 na Escola Laranjeira* acrescentou: “A única coisa deste processo em que me vi envolvido foi na aula assistida, de resto passou-me ao lado. É evidente que é sempre complicado. De repente termos alguém na nossa escola a assistir às nossas aulas ... eu voltei a sentir-me como quando era estagiária e tinha dois orientadores a assistir às aulas sentados lá atrás. A sensação que me deu é que foi muito em cima da hora. Acho que não é pelo facto de alguém vir assistir a uma aula, ou duas, ou três, que se vai criar uma ideia sobre o trabalho do professor. Os próprios alunos sentem que está ali alguém estranho e perguntam o que está ali aquela pessoa a fazer, se os vai avaliar, qual o objectivo, há toda uma série de coisas com as quais é preciso ter algum cuidado. Se a inspecção veio no sentido de alertar para as situações da parte pedagógica, acho que aí não faz mal nenhum. Agora, se o objectivo é chegar aqui e dizer o que está mal, sem sugestões, sem conversas...”.

O *Professor Observado 2 na Escola Sobreiro* disse: “Em relação à prática lectiva, achei que aquilo foi uma coisa tão desgarrada, achei que foi tão aleatório...Ninguém queria. Não percebi porque os critérios de selecção — porque é que é que era só uma pessoa do sétimo ano. Depois andava tudo preocupado. [...] Para já foi uma guerra porque ninguém queria ser observado. As pessoas estavam muito preocupadas, havia uma avaliação externa que ia ser feita, ninguém sabia muito bem por quem...as pessoas estavam muito preocupadas. Eu acho que a maior parte das pessoas nem devia estar preocupada porque a maior parte das pessoas tem uma boa prática docente”.

O *Professor Observado 3 na Escola Sobreiro* referiu: “Um programa destes deveria ter começado por um debate entre inspectores e todos os professores, para poderem transmitir as directrizes e para poderem transmitir no relatório o nosso feedback. Assim eles fizeram o trabalhinho deles e foram-se embora. Faltou a interacção. Se o objectivo era só avaliar-nos, então tudo bem. Se o objectivo era fazer com que

melhorássemos, sentir as necessidades e apontar os defeitos — penso que esse campo seria o mais positivo e não foi feito”.

O *Professor Observado 1 na Escola Jacarandá* referiu: “Deveria haver feedback. Vieram avaliar, mas não vieram ajudar. Havia muitas dúvidas, andávamos todos desorientados e os inspectores não nos vieram ajudar, não nos disseram nada para além daquilo que já sabíamos. Sentimos uma falha muito grande. Ficámos com a sensação de que não nos vieram cá ensinar nada e deveriam ensinar. Para ser pedagógico deveriam ensinar-nos alguma coisa. Usaram um discurso meramente técnico e se fosse pedagógico teria sido muito mais eficaz. Eles foram todos muito amorosos, mas ficou-se por aí”.

O *Professor Observado 1 na Escola Plátano* mencionou: “Os inspectores poderiam, individualmente, fazer uma avaliação sem que essa avaliação individual fosse divulgada pela escola”.

O *Professor Observado 2 na Escola Plátano* acrescentou: “Eles não foram ver o domínio científico da minha disciplina, foram ver o meu relacionamento com os alunos, mais nada. Tenho uma opinião negativa no que diz respeito ao impacto junto às aprendizagens dos alunos”.

O *Professor Observado 2 na Escola Acácia* disse: “Os inspectores deveriam dar feedback aos professores cuja prática lectiva fosse observada”.

O *Professor Observado 3 na Escola Acácia* referiu: “Poderiam observar mais aulas. Conseguiram obter uma imagem da escola, mas não da prática lectiva. A amostra de aulas observadas foi pouco significativa”.

O *Professor Observado 1 na Escola Nogueira* disse: “Conviria que houvesse observação de todas as disciplinas e não apenas de algumas”.

O *Professor Observado 1 na Escola Azinheira* acrescentou: “Acho que estas equipas deveriam ser mais colaboradoras, não tanto no sentido de corrigir e vigiar, mas no sentido de colaborar. [...] Agora é mais uma polícia que actua, o que é trabalho deles e não um sentido pedagógico de tentar colaborar e ajudar as pessoas. E, depois, não é com uma vez de x em x anos que se vai melhorar a escola. Deveria haver mais acompanhamento, não é necessário ser presencial, mas é necessário um acompanhamento à distância para ver o que se faz com essas recomendações que são

deixadas nas escolas, uma apreciação maior das recomendações. Isto é uma perspectiva de maior acompanhamento e de colaboração.

O *Professor Observado 2 na Escola Azinheira* referiu: “[...] a ideia que me deixa é que é muita parra e pouca uva”.

O *Professor Observado 3 na Escola Azinheira* mencionou: “O impacto do programa nesta escola foi muito reduzido. São poucos os professores que se mantêm de um ano para o outro. Neste caso teria que haver um esforço muito grande da parte do Conselho Executivo para passar a informação aos professores que não estavam na escola na altura de operacionalização do programa”.

Análise

Esta questão deu origem a um conjunto alargado de propostas de alteração do PAIE por parte dos nossos entrevistados. A nossa breve análise procurará seguidamente cruzar os contributos das três categorias de entrevistados e recensear os elementos fundamentais dessas propostas.

Antes de mais, seria necessário calendarizar a intervenção inspectiva para ocorrer antes ou no início das actividades lectivas para que os seus benefícios se estendessem ao longo de todo o ano.

Seria necessário encontrar formas de evitar o clima de suspeição desencadeado em alguns dos estabelecimentos de ensino intervencionados. Uma das maneiras de atingir esse fim corresponderia a uma melhor explicitação das finalidades e dos objectivos do programa antes do início da intervenção. Outra maneira de contribuir para desvanecer o clima de suspeição seria apostar na melhoria das competências relacionais e comunicacionais dos inspectores, tornando-os mais simpáticos e acessíveis. Defende-se também um incremento das interacções directas entre inspectores e professores. Logo à partida, isso facilitaria a aceitação e a colaboração empenhada por parte dos professores.

Diz-se também que o PAIE deveria ser um programa a longo prazo numa perspectiva de sustentabilidade da acção inspectiva através de ajuda e consultoria. Para além disso, as intervenções deveriam ser mais prolongadas e sistemáticas para

que os professores mantenham o enfoque numa busca constante de aperfeiçoamento das respectivas práticas.

Nessa perspectiva, seria necessário que os inspectores agissem com espírito crítico colaborativo e não apenas para avaliar. O ideal seria uma abordagem subtil configurada como supervisão pedagógica.

As equipas inspectivas deveriam ser mais reduzidas. Quanto maior for o número de inspectores, mais intrusiva é a intervenção e maior perturbação se desencadeia na vida normal dos estabelecimentos de ensino.

Para além disso, no sentido de permitir às equipas inspectivas uma mais fiel constatação da realidade, as intervenções inspectivas deveriam fazer-se sem aviso prévio e os inspectores deveriam avaliar o trabalho desenvolvido em todas as disciplinas e não apenas em algumas, como se passou no PAIE. No quadro dessa lógica, dever-se-ia enfatizar a vertente de análise no domínio científico e pedagógico, para ter verdadeiro impacto ao nível das aprendizagens dos alunos, aligeirando a vertente financeira da intervenção e todo o seu componente burocrático.

No decurso da observação da prática lectiva deveria estar presente o Coordenador de Departamento Curricular e, no final, conviria realizar um debate a três que propiciasse aprendizagem mútua. Neste âmbito, deveria tornar-se sistemático e especializado o *feedback* dado pelos inspectores aos professores. Seria necessário que os inspectores apresentassem estratégias de resolução dos problemas detectados, nomeadamente na prática lectiva. Dizer que está mal não basta. É necessário explicar como fazer bem. É necessário ajudar a resolver os problemas. Nessa perspectiva, aponta-se a necessidade de o Ministério da Educação disponibilizar estruturas de apoio, esclarecimento, formação, às quais as escolas possam recorrer para resolverem problemas específicos que se lhes coloquem nomeadamente para implementarem algumas das recomendações da IGE.

Um outro aspecto apontado prende-se com a auto-avaliação. Diz-se que seria necessário fazer muito mais do que aquilo que se fez. Não basta advogar as vantagens da auto-avaliação. É necessário ensinar e apoiar as escolas nessa demanda tão complexa e exigente.

Acrescenta-se que o PAIE deveria ter sido mantido e os inspectores deveriam ir com mais frequência às escolas. Quando fossem, no caso dos agrupamentos, deveriam visitar todas as escolas que os integram e não apenas algumas, como aconteceu, por vezes, no PAIE. É igualmente sugerida (por um professor) a possibilidade de os inspectores fazerem uma avaliação individual sigilosa do trabalho desenvolvido pelos professores.

Por fim, deveria ser feito um acompanhamento, mesmo que à distância, que avaliasse os procedimentos das escolas para implementarem as recomendações contidas nos relatórios das equipas inspectivas.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

▪ *Opiniões dos Presidentes de Conselho Executivo*

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* acrescentou: “Deveriam ter vindo com mais tempo para discutir os pontos que vinham analisar. É a falar que as pessoas se entendem, se é assim não tem interesse, se for só inspecção por inspecção as pessoas acabam por criar mecanismos de defesa”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira* referiu: “Esta Intervenção marcou-me negativamente porque vieram me pedir contas de coisas e vieram em busca de resultados que não podem ser encontrados em documentos”.

Os *Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro* acrescentaram: “Esta intervenção deveria ser articulada com a primeira, nomeadamente através da inclusão de um elemento da equipa do PAIE”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano* referiu: “Deveria ser uma intervenção mais prática e de análise mais profunda. Os inspectores falaram connosco, mas foi manifestamente pouco. Estiveram aqui muito pouco tempo. Deveriam ter ficado uma semana”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Acácia* acrescentou: “Acho que nas escolas onde haveria problemas profundos, a inspecção deveria ter mais tempo para fazer o acompanhamento dessas escolas”.

O *Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira* referiu: “Não virem como controladores, mas como colaboradores. Deixem-se de tantos papéis e trabalhem mais no terreno. Deixem-se de inspecionar tanto. Gasta-se tanto dinheiro e não são trabalhos muito profícuos”.

▪ *Opiniões dos Coordenadores*

O *Coordenador 2 da Escola Camélia* referiu: “Acho que esse trabalho apontou alguns aspectos à escola, mas não foi muito às causas. As pessoas que eram profissionais continuaram a ser profissionais, as pessoas que não eram profissionais continuaram a não ser profissionais. Em minha opinião, foi um trabalho que não deu grandes frutos”.

O *Coordenador 2 da Escola Jacarandá*, mais crítico, disse: “Não gostei tanto deste grupo de inspectores. Os do PAIE mostraram-se mais sensíveis aos problemas da prática. Estes vinham fazer-nos as contas, vinham mesmo numa de inspecção”.

O *Coordenador 1 da Escola Plátano* acrescentou apenas: “Essa foi tão «levezinha» que não deixou lembrança. Foram só ver os dossiers e andaram aí, nem foram assistir a aulas”.

▪ *Opiniões dos Professores*

O *Professor Observado 2 na Escola Magnólia* disse: “Não tive contacto com os inspectores nesta segunda vez, mas uma colega contou-me. Foram à minha sala ver a minha planificação, disseram que não gostavam de ver o modo como o mapa estava exposto na parede, questionaram acerca da minha planificação mensal, enfim. Achei que não eram pessoas acessíveis, não cumprimentaram as pessoas, não se identificaram. Foram mesmo para “cortar”. Acho que não tinham nada que andar a ver e avaliar quem não estava lá. Eu não estava, eles podiam esperar pelo dia seguinte”.

O *Professor Observado 2 na Escola Magnólia* referiu: “O aspecto que eu achei que estava menos bem conseguido foram aquelas conversas com os órgãos, deveriam ter

ido à prática desses órgãos, isto é, ir a uma Assembleia de Escola, ir a um Conselho de Docentes, foi tudo baseado na conversa com o responsável pelo respectivo órgão. Penso que deveriam ter ido observar directamente como o órgão funcionava, porque alguma coisa se infere da prática, fazer um juízo a partir das conversas com apenas um elemento desse órgão, acho que não. Este tipo de estrutura rígida pode dar origem a imagens erradas do funcionamento dos órgãos”.

O *Professor Observado 2 na Escola Sobreiro* mencionou: “Estes estiveram cá uns dias e só se preocuparam com as questões físicas da escola e não com aspectos pedagógicos. [...] Foram pessoas que não conheciam a escola, estiveram cá três dias, viram tudo e depois pronunciam-se sobre a escola de uma maneira que pode afectar o futuro da escola. Penso que, não estando a pôr a causa a idoneidade das pessoas, penso que é um bocadinho leviano. Acho que falta base científica. Uma pessoa que é avaliada tem que saber como vai ser avaliada. A pessoa precisa de saber quais os critérios de avaliação. Nós no início do ano fornecemos aos alunos os critérios de avaliação. Nós fomos avaliados e não soubemos como. [...] No fundo, se formos a ver bem, houve algumas coisas que melhoraram, mas foi muito pouco”.

Análise

Pelas características específicas deste sub-programa das Intervenções Sequenciais, nomeadamente pelo número extremamente reduzido de interlocutores que os inspectores tiveram nos estabelecimentos de ensino, apareceram muito menos propostas de alteração. Concentraremos a nossa atenção apenas nas quatro propostas que nos pareceram mais profícuas.

Antes de mais, seria necessária uma melhor articulação com o PAIE, nomeadamente através da inclusão de um membro da equipa deste programa na equipa da Intervenção Sequencial.

Defende-se também uma intervenção mais prolongada para debater aprofundadamente com os Conselhos Executivos as questões objecto de análise. Se assim não for, transmite-se a imagem de alguma levandade na avaliação.

Há aspectos que são objecto de escrutínio nas Intervenções Sequenciais que não podem ser encontrados em documentos. Seria necessário encontrar outras fórmulas de os avaliar numa perspectiva mais etnográfica.

Por último, propõe-se um posicionamento inspectivo de colaboração e não de controlo. Nesse sentido, seria necessário melhorar a atitude dos inspectores, tornando-a mais aberta.

Para além dos aspectos constantes no protocolo das entrevistas, houve outros assuntos que abordámos no decorrer das interacções com alguns dos nossos interlocutores em função das informações que nos iam transmitindo e da profundidade do seu conhecimento. Daremos seguidamente conta dos elementos essenciais que por essa via recolhemos durante o nosso périplo.

2.9. A representação dos inspectores no imaginário dos professores

Uma das questões que colocámos a alguns dos nossos entrevistados foi a seguinte: — Acha que se mantém no imaginário dos professores algum medo devido à representação dos inspectores como polícias cuja função é ir persecutoriamente às escolas identificar as desconformidades normativas?

▪ Opiniões dos Presidentes de Conselho Executivo

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia* respondeu da seguinte maneira: “[...] Vir a inspecção à escola é claro que me assusta porque nós sabemos que há sempre factos a melhorar e é para o bem da escola [...]”. Para além disso, e assumindo o papel instrumental e legitimador que confere à Inspecção e aos inspectores, acrescentou: “Muitas vezes uso a vinda da inspecção como estratégia para manter as coisas na conformidade”.

Nesta linha de instrumentalização da Inspecção também se manifestou o *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* ao afirmar “veio [o PAIE] legitimar uma série de procedimentos que nós temos e tínhamos na altura que em determinados momentos eram postos em causa pelos encarregados de educação. Esta avaliação veio reforçar a nossa confiança na actuação do Conselho Executivo como um todo”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia* referiu a este propósito que “Por mais preparado que se esteja, por mais formação que se tenha, se alguém nos está a ver trabalhar, é claro que a pessoa se sente inibida porque se está a ser observada e há sempre o medo do falhanço. Os alunos também sabem que está ali um elemento estranho e chega a uma altura em que deixam de estar concentrados. Claro que o professor pode continuar a trabalhar, mas quer o professor, quer os alunos têm consciência de que está ali um elemento estranho à equipa. Também tenho consciência que não há já aquela pressão como havia de o inspector vir e as pessoas ficarem aterrorizadas — o inspector era o bicho. Há até uma história que se conta de uma zona em que uma colega deixou no livro de ponto “o bicho anda aí, mas não passou aqui” e o inspector escreveu “mas o bicho esteve aqui”. Penso que hoje em dia a personalidade das pessoas que estão na inspecção é diferente — também a imagem da inspecção está a mudar. Antigamente era mais inspecção do que formação, hoje pretende mais contribuir para uma melhoria. Já tem gente mais nova, com mais preparação — o que contribui para uma mudança de imagem. Também há uma mudança de métodos de trabalho — vão conversando e mexendo nos cadernos dos alunos, dá para ver que não mordem. Agora, quando se punham ali sem falar, só diziam bom dia e boa tarde — enfim, no mínimo era mais inibidor”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira* respondeu da seguinte maneira: “Penso que sim, embora a imagem que eu tenho neste momento da Inspecção seja diferente dessa. Acredito que a maioria dos professores continua a manter essa imagem da inspecção por uma razão simples: é que durante anos e anos os inspectores foram polícias, no fundo. Vinham à escola porque houve alguma queixa e se não conseguiam provar aquilo, vinham tentar arranjar outra coisa. Acho que agora a inspecção tem outra imagem. Claro que depende também dos inspectores, há inspectores e inspectores, os inspectores mais velhos ainda vêm com essa imagem, sobretudo quando vêm por suspeita disto ou daquilo, ainda apresentam uma certa distância em relação ao conselho executivo: de exigência — quer um gabinete, quer um computador, quer isto, quer aquilo — a pessoa dá aquilo que é possível. Ainda há um ano, tinha eu entrado no executivo no dia anterior, veio cá um inspector com essas exigências todas, mas que não me disse o que vinha cá fazer — a imagem de parceiro

assim não é possível. Por outro lado, acho que há uma geração diferente que vem ajudar e que no início do ano lectivo vem verificar as coisas e até nos ajudam. Aquilo que noto é que ultimamente a postura é diferente, mas continuo a achar que ainda existem inspectores de uma geração mais velha que possivelmente seguem a política da inspecção naquela altura”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá* referiu: “A maior parte talvez não, mas para alguns julgo que essa imagem ainda continua porque ganhar fama é rápido, perdê-la é mais moroso. Realmente a maior parte das pessoas ainda associa a inspecção a uma conotação um pouco negativa. Mas penso que as pessoas já notaram que hoje em dia há de facto uma alteração comportamental e processual na inspecção [...]. Claro que ainda há muita gente que pensa que o inspector é um papão, uma figura que vem verificar como as coisas estão a decorrer e não uma pessoa que está interessada em limar arestas e corrigir defeitos e apontar outros caminhos, mas acho que essa imagem está a desaparecer”. Este Presidente afirmou que o PAIE deu um contributo importante para a mudança de representações negativas sobre a Inspecção ao acrescentar: “A princípio as pessoas estavam um bocadinho renitentes a que tivessem aulas assistidas, depois verificou-se que não existia problema e que os inspectores estavam cá para ajudar. Por isso penso que de uma maneira geral as pessoas que cá estavam na altura [do PAIE] e que tiveram contacto com os inspectores ficaram com uma outra ideia do que era a inspecção”.

O *Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Azinheira* referiu: “Não sei quanto à palavra “medo”, mas as pessoas sabem que os inspectores não são para brincar, não deixam o controlo. O controlo é necessário”.

O *Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Azinheira*, numa perspectiva desassombrada, referiu: “Acho que não. Não ouvi comentários já. Por exemplo na observação de aulas, os professores discutiam com os inspectores, contra-argumentavam, não tinham medo. Era uma conversa normal”.

▪ *Opiniões dos Coordenadores*

O *Coordenador 1 da Escola Magnólia* referiu: “Em alguns sim, já não tanto, mas ainda há quem pense assim”.

O *Coordenador 2 da Escola Magnólia* considerou: “Continua. Os professores continuam com medo da inspecção, ninguém gosta de ter a inspecção cá, nem mesmo as pessoas que trabalham bem e que são competentíssimas. Os professores ficam sempre nervosos com a inspecção. A inspecção vem cá, observa e faz um registo de um dia. É por isso que eu penso que a inspecção não é muito objectiva. O estudo feito pela inspecção não é um estudo objectivo porque é muito rápido, não é num dia que se vai fazer um juízo de valor sobre um professor. Até porque há professores que não gostam de ser professores, que são péssimos professores e que no dia da inspecção montam um show para o inspector e nós ficamos com uma imagem muito negativa da inspecção porque uma pessoa que não trabalha acaba por levar um louvor. Penso que os estudos feitos pela inspecção podem em alguns casos corresponder à verdade, mas muitas vezes não é um estudo objectivo”.

O *Coordenador 3 da Escola Magnólia* acrescentou: “Eu penso que está a mudar. Eu não vejo a inspecção como um bicho papão. É evidente que nós sabemos que a inspecção vem cá para nos observar e para mexer nas nossas coisinhas, é evidente. Mas eu penso que a maioria dos professores do 1º Ciclo também sentem a mesma coisa. Acredito que as coisas estão a mudar. Eu concordo muito com as inspecções, acho que faz muito bem. Pelo menos para algumas pessoas, dá para pôr as coisas mais direitinhas. Ninguém é perfeito, faço o que posso e o que sei, acho que está bem, mas pode não estar e faz muito bem que venham essas pessoas fazer recomendações para melhorarmos”.

O *Coordenador 1 da Escola Laranjeira* confidenciou: “Acho que sim. Em relação à forma como esta inspecção decorreu não tenho muitas más recordações. Mas agora aquela coisa de ser superior e de pôr os outros abaixo não. Mas isto interfere com as pessoas e há sempre aquela pressão de ver se está tudo bem, é uma situação de ansiedade por mais que as pessoas tenham as coisas bem feitas. Falta um pouco a informação acerca do que eles vêm procurar, por onde eles vão pegar e essa é a parte pior. Continua a haver o preconceito”.

O *Coordenador 2 da Escola Laranjeira* reconheceu: “Acho que há assim uma desconfiança. Faz parte de nós como povo, não gostamos de ser controlados”.

O *Coordenador 1 da Escola Azinheira* declarou: “Eu penso que quando se fala em inspecção ainda se diz “lá vêm os gajos...”, não digo que causa algum pavor, mas apreensão causa. Não é que se deva, quem não deve não teme. Mas pensa-se que quando vêm são mesquinhos, pegam por tudo e mais alguma coisa e às vezes por coisas que têm pouco significado. Se a inspecção fosse mais direccionada mais num carácter pedagógico, seria se calhar mais benéfica porque por vezes aí cometem-se erros às vezes até por desconhecimento. Se calhar tínhamos que encarar os inspectores de outra forma, mas isso se calhar eles também tinham que se apresentar aqui nesta escola de uma forma que se calhar não se apresentam. Quando entram é sempre um bocado complicado. Os inspectores normalmente quando vêm aqui, não há grande contacto da inspecção com os professores. É criada uma barreira, pertencem a uma outra classe que só se dá para nos “tramar” e não para nos ajudar”.

O *Coordenador 2 da Escola Azinheira* reconheceu: “Ainda paira nas escolas o medo da inspecção. Há de facto, ainda hoje, o fantasma da Inspecção no ensino, mesmo nos mais jovens”.

O *Coordenador 3 da Escola Jacarandá* considerou: “É preciso trabalhar no sentido de eliminar esse medo da Inspecção. As pessoas dizem que não, mas na realidade continuam a sentir medo da Inspecção. É altura de mudarmos o nome da palavra inspecção. É uma palavra aterradora, de cariz ditatorial, demasiado controlador e não de ajuda, colaboração, auxílio. Nós precisamos é de pessoas que nos ajudem e não alguém com um perfil austero”.

▪ *Opiniões dos Professores*

O *Professor Observado 1 na Escola Magnólia* referiu: “Penso que sim, ainda há essa mentalidade. Eu acho que é preciso não fazer da inspecção um bicho papão. A inspecção, no fundo, é uma ajuda. Tem que vir, em colaboração com a escola, ajudar-nos”

O *Professor Observado 2 na Escola Magnólia* mencionou: “Acho que sim. Penso que a inspecção deveria ser mais assídua. Eu acho que a inspecção deveria tentar dar soluções para aquilo que está mal feito e não apenas ficar-se pelas críticas”.

O *Professor Observado 3 na Escola Magnólia* acrescentou: “Com aquele programa foi a mudança mais acentuada. Já houve outras inspecções que foram totalmente diferentes da Avaliação Integrada. Ainda há pouco tempo houve uma e foi chegar lá, ver, não dar *feedback* e depois apresentar o relatório. Foi muito mais tradicional”.

O *Professor Observado 1 na Escola Laranjeira* referiu: “Julgo que por parte de algumas pessoas havia algum medo, claro que com o passar do tempo...mas penso que ainda há essa imagem negativa. Ninguém gosta de ter a inspecção na escola”.

O *Professor Observado 2 na Escola Laranjeira* mencionou: “Sim, ainda se mantém – até houve professores que se recusaram a ter as suas aulas assistidas porque há esse receio”.

O *Professor Observado 3 na Escola Laranjeira* disse: “Penso que a maioria dos professores ainda tem medo da palavra inspecção, não é uma questão de estar mais ou menos preparado, depende de como quando um encara a situação, o contacto com um elemento estranho. Ainda existe muito preconceito”.

O *Professor Observado 4 na Escola Laranjeira* acrescentou: “Acho que sim. Fica sempre aquela sensação de medo e de ansiedade. O que é que eles querem? O que é que se passa? Até pelas histórias que conhecemos, temos sempre aquela imagem muito negativa. Existem histórias que eu conheço que sei que são verdadeiras e que acho que são perfeitamente injustas porque por vezes as pessoas são avaliadas e sem perceber muito bem porquê as coisas correm mal e ficam sem saber porquê. Quando foi da minha aula assistida, eu tive o cuidado de pedir ao inspector que se apresentasse aos alunos e ele foi muito pouco simpático. Podia ter dito quem era e o que estava ali a fazer, mas não. Eu já tinha feito uma apresentação prévia, mas tive esse cuidado e ele não foi nada simpático”.

O *Professor Observado 1 na Escola Azinheira* mencionou: “Por aquilo que tenho conhecimento isso vai continuar e não vai mudar a mentalidade das pessoas e das próprias instituições que incutem exactamente isso. Creio que isso vai continuar. O inspector quando chega é uma espécie de polícia que vem, chega, vem vigiar, vem fiscalizar”.

O *Professor Observado 2 na Escola Azinheira* disse: “Eu acho que ainda tem algum peso “eh pá vem aí a inspecção”, isso ainda mexe com algumas pessoas. Eu creio que

quem está seguro de si não teme, mas nota-se a tal apreensão. [...] nota-se o tal desconforto quando se ouve “olha vem aí a inspecção”. Nota-se algum desconforto”.

O *Professor Observado 3 na Escola Azinheira* referiu: “No meu caso não. Aliás eles foram muito cordiais e discretos. Eu não tinha imagem prévia, a não ser a que se comentava. Nunca tinha assistido a qualquer tipo de inspecção. Globalmente fiquei com uma imagem positiva da inspecção. [...] A sensação com que fiquei é que realmente tinham o intuito de ajudar a escola a melhorar os aspectos que estivessem mal. O problema está no lado dos resultados obtidos que são diminutos. Acho que também na escola não houve um esforço para se alterar, não houve a noção de mudança. Foi uma questão de papelada e ficou por ali. E é pena porque, se voltarem a fazer uma coisa destas, a noção das pessoas é que é mais um relatório que se leva a Conselho Pedagógico, aos Departamentos Curriculares e fica por aí. Não se vêem grandes resultados concretos”.

Professor Observado 3 na Escola Camélia: “Quando eles não estão cá, acho que se sente na mesma, há sempre aquela vertente «se vier cá o inspector...».”

Análise

Para análise do conteúdo das respostas dos nossos entrevistados a esta questão, optámos por identificar no texto todas as unidades significativas portadoras de uma tendência semântica, explícita ou implícita, afirmativa ou negativa, relativamente à questão que lhes havíamos colocado. Pronunciaram-se a este propósito 7 Presidentes de Conselho Executivo, 8 Coordenadores e 12 Professores. Note-se que, nalguns casos, identificámos no mesmo entrevistado tendências antagónicas em que uma se refere a alguns professores e outra se refere aos remanescentes; ou em que uma se refere aos inspectores mais idosos e outra se reporta aos inspectores mais jovens. Foram todas contabilizadas. Tal exercício permitiu-nos identificar 49 unidades significativas no conjunto das declarações dos nossos entrevistados que se distribuem da forma patente no Quadro 43.

Quadro 43: Distribuição das unidades significativas sobre a representação que os professores têm dos inspectores

	Sim	Percentagem	Não	Percentagem	Totais	Percentagem
Pres. Cons. Exe.	11	50%	11	50%	22	100%

Coordenadores	10	83,3%	2	16,7%	12	100%
Professores	13	86,7%	2	13,3%	15	100%
Totais	34	69,4	15	30,6%	49	100%

Como se pode constatar no Quadro 43, apesar de serem menos, foram os Presidentes de Conselho Executivo aqueles que mais verbalizaram a este propósito e os que traçaram cenários mais desenvolvidos. Os professores foram os mais lacónicos.

Através destes resultados, constata-se que mais de dois terços da totalidade de unidades significativas identificadas no conjunto dos nossos entrevistados que se pronunciaram a este propósito se inscrevem no reconhecimento do medo como elemento marcante nas representações que os professores têm relativamente aos inspectores.

Do conjunto de 27 pessoas que se manifestaram, verifica-se que são os Presidentes de Conselho Executivo aqueles que possuem uma representação mais positiva sobre a actuação dos inspectores na actualidade. Tanto os Coordenadores quanto os Professores mantêm muito claro o medo como elemento marcante das suas representações sobre os inspectores, as respectivas intenções e a forma de actuação persecutória e policial. Parece que quanto mais intensos são os contactos entre os actores dos estabelecimentos de ensino e os inspectores mais positivas são as representações. Os Professores, pelo seu reduzido contacto directo com os Inspectores, são os que mantêm mais viva a representação tradicional dos Inspectores como polícias ou fiscais do sistema tendo sempre em mira o controlo e a sanção. Aparentemente, o elemento principal de manutenção do arcaísmo ancilosado das representações negativas tem uma relação directa com os níveis de exposição de uma nova atitude inspectiva representada de forma emblemática pelo Programa de Avaliação Integrada das Escolas. A suspeição apriorística é robustecida com o défice de comunicação e com as barreiras de estatuto. Os silêncios e os vazios alimentam a manutenção de representações negativas transmitidas de geração em geração e que, na maior parte dos casos, não reflectem experiências directas negativas vividas por parte dos entrevistados. Correspondem tão só à reprodução de estórias e mitos urdidos há décadas e, muitas vezes, descontextualizados.

3. As escolas e o PAIE vistos pelos inspectores

Seguidamente, por uma questão de contextualização e para se perceber o tipo de problemas referidos pelas equipas inspectivas nos relatórios do PAIE, apresentamos um elenco das recomendações constantes nos relatórios do PAIE sobre os nove estabelecimentos de ensino onde desenvolvemos a nossa investigação e uma breve reflexão a esse propósito. Depois concentraremos a nossa atenção sobre os resultados da manifestação de opinião dos inspectores relativamente ao PAIE e às Intervenções Sequenciais e faremos a nossa análise desses resultados.

3.1. Os relatórios inspectivos

O Quadro 44 patenteia o conjunto das recomendações que as equipas inspectivas apresentaram nos respectivos relatórios sobre os nove estabelecimentos de ensino que constituem a amostra da investigação que promovemos no âmbito do presente estudo. A análise destas recomendações permite perceber o modo *suave* e politicamente correcto como são feitas essas recomendações. Nota-se um cuidado para evitar ferir susceptibilidades ou afectar a auto-estima dos profissionais de educação e dos restantes membros das comunidades educativas.

Quadro 44: Recomendações contidas nos relatórios do PAIE sobre os 9 estabelecimentos de ensino constituintes da amostra da presente investigação

Escolas	Recomendações
Escola Magnólia	<ul style="list-style-type: none">▪ A promoção de modalidades de comunicação e articulação entre todos os órgãos colegiais e as estruturas de orientação educativa.▪ Gestão equilibrada e liderança forte, no Conselho de Docentes, promovendo discussão, reflexão e debate das questões estruturantes da vida educativa do Agrupamento de Escolas.▪ Participação activa de todos os membros do Conselho Pedagógico e do Conselho de Docentes na construção e assunção de projectos curriculares e actividades colectivas e cooperativas, expressivas de uma cultura de participação e de democraticidade, tendentes ao desenvolvimento de um projecto educativo em rede.▪ Apetrechar e equipar as escolas do 1º CEB relativamente a materiais de suporte ao ensino e aprendizagem, sem os quais não existem as condições necessárias a uma melhoria na qualidade de ensino/educação.

- Criar as condições mínimas e necessárias (espaços, equipamentos e materiais), ao desenvolvimento da componente de apoio à família, (animação sócio-educativa), nas unidades de educação pré-escolar.
- Escola Nogueira**
- Ponderar da reformulação do Projecto Educativo, tendo em conta os princípios orientadores de hierarquização de prioridades de intervenção e de estratégias de actuação.
 - Incluir no Plano Anual de Actividades princípios orientadores, de acordo com o Projecto Educativo.
 - Os projectos de actividades enunciados no Plano de Actividades, devem ser coerentes com os objectivos definidos e constituírem uma resposta adequada às necessidades da Escola e da comunidade em que está inserida.
 - Incentivar a articulação curricular e a interdisciplinaridade a nível de Departamentos Curriculares e que estes assumam as competências previstas nos normativos em vigor.
 - Analisar, nos órgãos de administração e gestão e nas estruturas de orientação educativa, os resultados dos alunos, com o objectivo de os melhorar (as taxas de sucesso, quando analisadas em termos de valor acrescentado, revelam que o sucesso verificado a nível dos alunos do 9º. ano de escolaridade fica aquém das expectativas).
 - Equacionar do mérito de implementar, na Escola, programas de currículo alternativo para os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.
 - Incentivar a constituição de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação segundo o Decreto-Lei nº. 372/90, de 27 de Novembro, alterado pelo Decreto-Lei nº. 80/99, de 16 de Março, de forma a fazer respeitar a sua representatividade na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico, e, assim cumprir o estabelecido no Decreto - Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº. 24/99, de 22 de Abril.
- Escola Laranjeira**
- A Escola construa e aprove o seu Projecto Educativo de forma a assegurar a legitimidade das finalidades acordadas, transformando-as na referência da acção desenvolvida.
 - Os Órgãos de Administração e Gestão da Escola fomentem práticas reflexivas de auto-avaliação que permitam uma regulação no decurso dos projectos e não apenas um balanço posterior. É importante que a avaliação obedeça a critérios de pertinência, eficácia, eficiência, coerência e de oportunidade de forma a fornecer aos actores educativos os meios necessários a uma transformação da escola e a uma mudança inovadora;
 - Sejam definidos e aprovados no Conselho Pedagógico os critérios a aplicar na organização do ano escolar, designadamente na distribuição de serviço docente, na constituição de turmas e na gestão do crédito global, bem como os critérios gerais de avaliação;
 - Os Departamentos Curriculares assumam as competências previstas nos normativos em vigor, designadamente no que se refere à articulação curricular, à definição de critérios de avaliação e à organização da formação e actualização dos professores no âmbito científico, didáctico e metodológico;
 - Os Conselhos de Turma criem uma cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar de modo a responsabilizarem-se directamente pela organização e condução do processo de ensino/aprendizagem;
 - O planeamento das aprendizagens decorra do diagnóstico dos contextos e seja passível de reformulações consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos;
 - Sejam construídos e implementados instrumentos de avaliação e de registo sistemático da progressão dos alunos nos diversos domínios;
 - A Escola, para além de ter o cuidado de coligir e apresentar graficamente os resultados globais

da classificação dos alunos no final de cada período, proceda sempre, a nível das estruturas de gestão pedagógica intermédia, à interpretação dessa informação, tendo em vista a definição de novas estratégias potenciadoras da aprendizagem e o aumento da qualidade do sucesso dos alunos.

- | | |
|-----------------------------|--|
| Escola
Acácia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A constituição dos Departamentos Curriculares ao integrar apenas uma disciplina (excepção feita ao Departamento de História/Des. Pes. Soc / EMRC), não facilita a articulação com outras disciplinas e/ou áreas afins, não promovendo, consequentemente, a articulação curricular e a interdisciplinaridade. ▪ As classificações relativas às Provas Globais não são analisadas e tratadas, tendo em consideração a sua comparação com as respectivas classificações de frequência. ▪ Repensar a articulação e continuidade pedagógica entre os diferentes Ciclos. ▪ Repensar as atribuições e competências dos Coordenadores de Ciclo. ▪ Fazer aprovar formalmente o orçamento em sede do Conselho Administrativo e efectuar o respectivo registo na acta correspondente. ▪ Registar nas actas do Conselho Administrativo, os critérios de elaboração e gestão do orçamento. |
| Escola
Sobreiro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Escola, para além de ter o cuidado de coligir e apresentar graficamente os resultados globais da classificação dos alunos no final de cada período, deverá ao nível das estruturas de gestão pedagógica intermédia proceder sempre à interpretação dessa informação, tendo em vista a definição de novas estratégias potenciadoras da aprendizagem e desse modo aumentar a qualidade do sucesso dos alunos; ▪ As actividades decorrentes da Área-Escola – enquanto parte integrante do planeamento curricular – deverão ser registadas nos sumários das aulas de forma a tornar bem explícita e sem ambiguidades o trabalho aí desenvolvido; ▪ Que o Conselho Pedagógico, aquando da definição dos Critérios de Avaliação, tenha em consideração, não só a uniformização de procedimentos na avaliação em geral, mas não descure debater a temática da Área-Escola, sobretudo o seu peso na avaliação final dos alunos; ▪ Que o planeamento das aprendizagens decorra do diagnóstico dos contextos de aprendizagem e seja passível de reformulações consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos; ▪ Que as medidas de apoio educativo sejam sempre sustentadas por uma planificação devidamente estruturada para que os apoios educativos se revelem eficazes na recuperação dos alunos; ▪ Que os Departamentos Curriculares tenham em atenção que os programas integram conteúdos estruturantes que, por serem pré-requisitos de aprendizagens futuras, têm, necessariamente de ser leccionados. ▪ Que a Escola procure desenvolver, junto de um maior número de professores, uma maior atenção às possibilidades proporcionadas pelas actuais tecnologias de informação e comunicação (a escola dispõe de excelente equipamento e de profissionais de competência já comprovada nesta área); ▪ Que a Escola reforce as práticas de auto-avaliação que permitam uma permanente reorganização das diferentes actividades. |
| Escola
Azinheira | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que os órgãos competentes da escola reflectam sobre a possibilidade de se reformular (quer em número, quer na sua constituição) os Departamentos Curriculares existentes, de modo a conseguir-se uma maior funcionalidade e operacionalidade destas estruturas de orientação educativa; |

- Que nos Departamentos Curriculares se estimule a reflexão tendente a suscitar uma efectiva articulação curricular no planeamento das aprendizagens curriculares para que tal articulação não só ocorra entre os diversos programas da mesma disciplina como facilite a transversalidade interdisciplinar e entre ciclos de estudo. Ao mesmo tempo, tal planeamento deverá decorrer de um diagnóstico prévio de modo a conhecer os diferentes contextos escolares onde irão ocorrer os processos de ensino /aprendizagem;
- Que os docentes passem a encarar o planeamento didáctico, concretizado no início do ano lectivo, como mero esteio orientador das aprendizagens e assim passível de sofrer todas as reformulações que o ritmo de aprendizagem dos alunos assim exija;
- Que a análise dos resultados obtidos pelos alunos e tratados estatisticamente, no final de cada período lectivo, não se circunscreva apenas ao Conselho Pedagógico mas também seja motivo de reflexão em sede dos Departamentos Curriculares permitindo, assim, uma reformulação das planificações iniciais tendo em devida conta as necessidades/dificuldades dos alunos e o cumprimento de programas;
- Que se definam e aprovelem, em sede dos Departamentos Curriculares, critérios específicos que suportem a avaliação para as disciplinas ou áreas disciplinares que os integrem e que destes seja dado conhecimento, no início do ano lectivo, aos alunos;
- Que os órgãos competentes construam instrumentos tendentes ao registo sistemático da progressão da aprendizagem dos alunos, de forma a poder ser fornecida, em tempo útil, a alunos e encarregados de educação, informações concretas que elucidem sobre o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem;
- Que sejam construídos instrumentos de avaliação tendentes a possibilitar a valoração do desempenho dos alunos nas actividades da Área-Escola já que tal desempenho, necessariamente, terá de ser tido em conta quando da avaliação nas diversas disciplinas;
- Que os órgãos de administração e gestão da escola estudem formas de actuação com vista à existência de verdadeiros espaços laboratoriais equipados minimamente que promovam o ensino experimental de tão grande importância para a aprendizagem das disciplinas de Ciências Naturais e das Ciências Físico-Químicas, para os alunos do 3.º ciclo;
- Que na elaboração do próximo Plano Anual de Actividades se contemple, para além da previsão dos recursos materiais e financeiros dispendidos com a realização das actividades propostas, os mecanismos de avaliação das actividades/acções elencadas;
- Que a escola se empenhe na adopção de metodologias/estratégias para promover uma intervenção mais activa dos parceiros sociais (encarregados de educação e comunidade envolvente) quer ao nível da sua participação nos órgãos de administração e gestão como no desenvolvimento da actividade educativa, por forma a promover uma escola de sucesso;
- Que se proceda a um efectivo diagnóstico das necessidades dos alunos antes de os encaminhar para as actividades de apoio pedagógico educativo;
- Que na concretização das medidas de aulas de apoio educativo sejam utilizadas metodologias diferenciadas evitando-se transformar tal apoio numa mera repetição das aulas curriculares;
- Que as actas das reuniões da Assembleia de Escola, do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico refiram inequivocamente, e em todas as situações, as tomadas de decisão adoptadas no seu seio, no que diz respeito aos assuntos aí discutidos e analisados e que constam das agendas de trabalho;
- Que, se equacione a possibilidade de se realizarem acções de formação/informação centradas quer na organização assim como nas competências das estruturas de orientação educativas

(Departamentos Curriculares, Direcções de Turma e Coordenação de Ciclo) dirigidas a todos os docentes, ainda que se dê prioridade aos professores que exercem as funções de coordenação de tais estruturas.

- | | |
|-----------------------|--|
| Escola Plátano | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Escola terá de efectuar uma planificação e gestão pedagógicas que respondam eficazmente aos interesses dos alunos e, por outro lado, de criar mecanismos de controlo, assim como proceder a uma avaliação interna que forneça orientações sobre as decisões a tomar, para resolver as fragilidades identificadas, tendo em vista a melhoria do serviço educativo a prestar. ▪ Foi recomendado, de forma destacada, que os novos Órgãos da Escola assegurem a elaboração de regimentos, nos termos do estabelecido no artigo 46º do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04.Mai., e que estes respeitem o estabelecido no Regulamento Interno da Escola; ▪ Foi recomendado, de forma destacada, que os Órgãos de Gestão Pedagógica da Escola reformulem a área do apoio pedagógico, nomeadamente definindo critérios de selecção de alunos, diversificando estratégias e modalidades de apoio adequadas às reais necessidades dos diferentes alunos, implementando o APA junto dos alunos que manifestarem dificuldades de aprendizagem significativas. Esta modalidade de apoio deve ser individualizada ou para pequenos grupos de alunos, constituídos em função da natureza das dificuldades diagnosticadas, e ter um carácter temporário; ▪ No decurso da presente acção foi, ainda, especificamente referido que o Coordenador de Departamento, na qualidade de orientador e coordenador da actuação pedagógica dos professores do respectivo Departamento, deve promover a gestão dos respectivos programas. Este Órgão terá de ser um espaço de reflexão contínua das práticas educativas e resultados, de troca de experiências e cooperação entre os professores, dando cumprimento ao estabelecido no Regulamento Interno. |
| Escola Camélia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ As diferentes estruturas de orientação educativa assumam como relevante o equacionar de estratégias tendentes a conseguir uma efectiva gestão do currículo e promoção da articulação curricular desenvolvendo estratégias tendentes a favorecer a transversalidade dos saberes nas diversas disciplinas. ▪ O planeamento das aprendizagens decorra de um diagnóstico conducente à adequação do processo de ensino-aprendizagem à especificidade das turmas. ▪ Os Departamentos Curriculares passem a ter em devida conta os resultados das classificações obtidas pelos alunos nas provas nacionais do 12º ano, considerando tal informação como elemento significativo para o diagnóstico que vier a ser feito tendente à planificação das aprendizagens. ▪ Os professores das diversas disciplinas passem a ter em atenção a especificidade dos alunos que integram as turmas que leccionam quando da construção dos diversos instrumentos avaliativos. ▪ As opções que vierem a ser feitas quanto à existência de actividades de desenvolvimento educativo complementar tenham em devida conta a finalidade estimuladora e facilitadora das aprendizagens curriculares. ▪ Que sejam construídos e implementados instrumentos avaliativos diversificados, que permitam aquilatar: <ul style="list-style-type: none"> ○ da progressão da aprendizagem dos alunos nos diferentes domínios; ○ da frequência e desempenho dos alunos nas actividades de desenvolvimento educativo complementar; ○ da eficácia/eficiência dos apoios educativos implementados. ▪ No âmbito do funcionamento do Conselho Administrativo, sejam assumidos, e devidamente |

explicitados, procedimentos, que visem conferir o necessário rigor na gestão corrente dos recursos financeiros.

- Na escrituração das actas alusivas às reuniões dos diversos órgãos colegiais seja explicitada a discussão ocorrida de modo a permitir perceber o fundamento das decisões que vierem a ser tomadas.
 - Quando da distribuição do serviço docente, no próximo ano lectivo, seja ponderado do mérito da opção que foi feita em distribuir pelo maior número de professores a carga lectiva correspondente a cada disciplina.
- Escola Jacarandá**
- Que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais objectivamente a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa;
 - Que o Plano Anual de Actividades, enquanto documento de planificação específica e instrumento da dinâmica da vida escolar, seja construído com base no diagnóstico das necessidades, na hierarquização de prioridades, na decisão dos objectivos a alcançar, na previsão e organização de estratégias, meios e recursos, para os implementar, decorrentes do Projecto Educativo, em detrimento do somatório de actividades diversas e abrangentes, muito a cargo das diferentes áreas disciplinares, hierarquizadas e calendarizadas no tempo;
 - Que o Regulamento Interno, agora em fase de revisão, proceda ao levantamento e selecção de regras ou preceitos que devem regular a constituição, a organização e o funcionamento dos diferentes órgãos que o vão integrar;
 - Que se preocupem os Conselhos de Turma em registar, nos documentos que regulam as práticas escolares, nomeadamente as actas de avaliação escolar, as dificuldades evidenciadas pelos alunos, no decurso dos segmentos temporais do processo ensino/aprendizagem, face aos objectivos mínimos estabelecidos para cada disciplina e não, apenas, formular estereótipos vagos de carácter socioafectivo, do tipo: *falta de estudo, desinteressados, inquietos, falta de hábitos de trabalho, falta de pré-requisitos, falta de concentração, dificuldades de compreensão e aquisição de alguns conhecimentos básicos, falta de empenhamento no trabalho, falta de bases, (...)*;
 - Que os documentos produzidos pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de orientação educativa, nomeadamente os departamentos curriculares, não se limitem, apenas, ao rigor no registo das informações, mas sejam a transparência do resultado da análise e reflexão pedagógicas consequentes, produzidas no seu seio, constituindo o seu registo, uma imagem fiel das deliberações e estratégias, aí assumidas, no âmbito das suas competências, antecidos do registo explícito da agenda de trabalhos;
 - Que as medidas de apoio educativo a implementar, decorram de uma planificação mais diferenciada e seja suportada pela construção de instrumentos de diagnóstico e avaliação mais atentos e criteriosos;
 - Que as planificações construídas pelos diferentes grupos disciplinares, no início de cada ano lectivo, decorram de um trabalho prévio de diagnóstico, de modo a conhecer os contextos escolares emergentes e possam ser, sempre que o perfil de uma turma e/ou ritmos de aprendizagem diferentes o justifiquem, passíveis de reformulação, em detrimento da mera

orientação rígida do processo ensino/aprendizagem, nunca devendo constituir reposições de anos lectivos anteriores, nem fotocópias das primeiras páginas dos manuais escolares adoptados;

- Que os instrumentos de recolha de informação quantitativa da análise do sucesso escolar, elaborados no final de cada período, possam ser utilizados como elementos reflexivos, reguladores da prática pedagógica, traduzindo-os em reformulação do planeamento inicial; alteração de metodologias; introdução de outras actividades; recurso a modalidades de apoio pedagógico acrescido mais eficazes;
- Que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma rigorosa e objectiva, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens;
- Que se generalizem as práticas de comunicação e articulação interciclos, traduzidas na programação sequencial e progressiva dos currículos, na gestão integrada dos recursos humanos e materiais;
- Que a construção dos instrumentos de avaliação sumativa, se desenvolva de forma atenta e criteriosa, tendo em atenção a informação de suporte, em termos da sua extensão e quantidade, face ao tempo destinado à sua leitura, compreensão e realização das actividades propostas;
- Que os cadernos diários dos alunos sejam objecto, ao nível da sua organização, de uma supervisão mais atenta e mais sistemática, por parte de todos os docentes.

Considerando a totalidade das recomendações constantes nos relatórios em análise, procedemos à constituição de uma lista (Quadro 45) com dez categorias de análise que permitam reduzir o carácter atomizado da informação e dar maior coerência à leitura que nos propomos apresentar. Desta forma podemos também transmitir aos nossos leitores uma ideia mais clara sobre os aspectos mais marcantes identificados pelos inspectores nas recomendações que apresentaram às escolas nos respectivos relatórios.

Quadro 45: Categorias de análise nas recomendações dos relatórios do PAIE

Categorias	Frequência
▪ Elaboração de Projecto Educativo	3
▪ Aperfeiçoamento e discriminação das actas das reuniões de Assembleia de Escola, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico	5
▪ Melhoria da relação pedagógica professor/aluno	6
▪ Articulação curricular no planeamento das aprendizagens	15
▪ Aperfeiçoamento do Plano Anual de Actividades	3
▪ Flexibilização do planeamento didáctico em função do ritmo de aprendizagem dos alunos	10
▪ Elaboração dos registos de aprendizagem dos alunos para comunicação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem	3
▪ Elaboração de instrumentos para avaliação de desempenho dos alunos na Área-Escola	3
▪ Ampliação, equipamento e organização de espaços	3
▪ Dispositivos de auto-avaliação	9

▪ Capacidade de liderança	6
▪ Comunicação interna e com elementos da comunidade	2

As categorias onde se verifica uma frequência maior de recomendações dos inspectores estão ligadas ao domínio do processo ensino-aprendizagem e prendem-se com a articulação curricular e a adaptação a diferentes ritmos de aprendizagem. Note-se também o peso das referências à necessidade de introdução de dispositivos de auto-avaliação, bem reveladores da aridez que existia a este propósito na generalidade das escolas portuguesas.

Da totalidade das categorias, é possível identificarmos quatro que têm uma relação directa com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula — melhoria da relação pedagógica professor/aluno; articulação curricular no planeamento das aprendizagens; flexibilização do planeamento didáctico em função do ritmo de aprendizagem dos alunos; elaboração dos registos de aprendizagem dos alunos para comunicação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem — cinco que têm uma relação menos directa — elaboração de Projecto Educativo; aperfeiçoamento do Plano Anual de Actividades; elaboração de instrumentos para avaliação de desempenho dos alunos na Área-Escola; dispositivos de auto-avaliação; capacidade de liderança — e, finalmente, três que têm uma relação mais distante com esse processo de ensino-aprendizagem — aperfeiçoamento e discriminação das actas das reuniões de Assembleia de Escola, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico; ampliação, equipamento e organização de espaços; comunicação interna e com elementos da comunidade.

3.2. Os inspectores pronunciam-se sobre o PAIE

Os inspectores foram actores privilegiados deste processo pelo seu envolvimento em cada uma das escolas e pelo facto de, ao contrário dos gestores escolares e professores, terem tido a oportunidade de realizar *benchmarking* na medida em que visitaram vários estabelecimentos de ensino no âmbito do PAIE e tiveram oportunidade de contrastar características, desempenhos e reacções. Por esses motivos não poderíamos deixar de ouvir as suas representações sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas e sobre as reacções dos gestores e professores dos

estabelecimentos de ensino que intervencionaram. Nesse sentido, com a ajuda da Delegação Regional do Norte da IGE, identificámos os inspectores que se deslocaram a cada uma das nove escolas integrantes da nossa amostra no âmbito do PAIE. Depois de os contactarmos por via telefónica, a esmagadora maioria disponibilizou-se para nos conceder uma entrevista individual. Durante essas entrevistas que decorreram em local reservado na Delegação Regional do Norte da IGE tivemos oportunidade de ouvir e registar em suporte áudio digital pertinentes e interessantes relatos, representações, casos típicos, etc.

Globalmente, ficámos com a impressão de que os inspectores manifestam uma perspectiva muito crítica sobre o sistema no sentido de uma grande acuidade da análise e de uma sensibilidade informada. As suas experiências em diversos níveis do funcionamento do sistema educativo⁸⁸ e o facto de terem oportunidade para visitar muitos estabelecimentos de ensino, conhecer realidades diversificadas e dominarem em grande medida o conhecimento sobre as estruturas e os modos de operacionalização da instituição onde actualmente desempenham funções constituirão os elementos essenciais que determinam tal sensibilidade e agudeza de espírito crítico. Foi também notório no decurso das entrevistas que a generalidade dos inspectores sentiu bastante envolvimento e motivação no decurso do trabalho realizado no âmbito do PAIE. Este foi um programa que, de uma forma geral, galvanizou os inspectores com quem falámos⁸⁹. Reiteramos a necessidade de perspectivar estas manifestações de opinião por parte dos inspectores com quem contactámos apenas como um conjunto de vozes que de forma livre e informada disseram o que pensam a este propósito. Ao transmitirmos estas opiniões não temos a pretensão de as considerar como representativas daquilo que todos os outros inspectores envolvidos no PAIE pensam sobre ele. Muitas das leituras, interpretações e correlações ficarão a cargo daqueles que vierem a ler-nos.

⁸⁸ Todos desempenharam durante vários anos funções docentes em vários estabelecimentos de ensino. Para além disso, muitos assumiram responsabilidades em órgãos de administração e gestão. Nessa qualidade tiveram contacto mais frequente com inspectores.

⁸⁹ “Tenho pena de que o PAIE tenha acabado, apesar de ser um programa muito difícil para os inspectores”, confidenciou-nos o Inspector Sequenciais 3. Embora o propósito das entrevistas aos Inspectores das Intervenções Sequenciais fosse a obtenção de informações sobre esse sub-programa, por vezes, estes interlocutores fizeram referências ao PAIE que também aproveitámos.

Para transmitirmos uma noção do grau de envolvimento e de experiência dos inspectores que connosco partilharam as suas representações a propósito do PAIE, exibimos no Quadro 46 o número de intervenções que cada um deles realizou.

Quadro 46: Número de intervenções no PAIE por parte dos inspectores entrevistados

Inspectores	Nº de intervenções
Inspector PAIE 1	4
Inspector PAIE 2	9
Inspector PAIE 3	10
Inspector PAIE 4	6
Inspector PAIE 5	5
Inspector PAIE 6	5
Inspector PAIE 7	6
Inspector PAIE 8	10

No Quadro 47 estão patenteados os resultados do componente quantitativo das respostas dos oito inspectores que entrevistámos. Por mera casualidade, quatro desses inspectores são do género feminino e os restantes são do género masculino (situação que não se manteve no caso dos Inspectores das Sequenciais que entrevistámos, em que, de um total de seis, apenas existia uma senhora). Para uma consulta ou confirmação dos dados constantes neste quadro, veja-se a transcrição das correspondentes entrevistas em anexo⁹⁰ a este trabalho.

Quadro 47: Respostas dos Inspectores do PAIE

Asserções		Totais				
		CT	C	SO	D	DT
GRUPO A – Contactos Prévios com a IGE						
1	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	1	6		1	
2	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	1	4	1	2	
3	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	1	5		2	
4	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	1	6		1	
GRUPO B – A visita da Inspeção						
5	A visita da Inspeção afectou o normal funcionamento da escola.		6		2	
6	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	1	5		2	
7	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	1	4		3	
8	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	2	6			
9	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE	1	7			

⁹⁰ Anexos nº 2

	desempenharam as suas funções com isenção.					
10	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	1	5	1	1	
GRUPO C – O relatório						
11	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.		6		2	
12	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.		5		3	
13	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.		2	5	1	
14	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.		6		2	
15	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.		1	4	3	
16	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.		2	5	1	
17	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.		2		6	
GRUPO D – Desenvolvimento organizacional da escola						
18	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.		2	4	2	
19	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.			5	3	
20	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.		1	6	1	
21	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		2	5	1	
22	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.		8			
23	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.		2	5	1	
GRUPO E – Reacções dos intervenientes no processo						
24	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.		4		4	
25	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.		5		3	
26	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		7		1	
27	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	1	3		4	
28	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.		2	4	2	
29	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.				8	
30	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.		2	3	3	
31	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.		1	6	1	
32	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.		5		5	
33	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		4	2	2	
34	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.		2		6	
35	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		2	3	3	
GRUPO F – Observação da prática lectiva						
36	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	2	5		1	
37	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.		5	1	2	
38	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	1	7			
39	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	1	7			
40	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	1	7			
41	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	2	6			
42	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os		1	5	2	

	professores passaram a planificar melhor as suas aulas.					
43	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.		5		3	

Legenda: CT – Concordo totalmente; C – Concordo; SO – Sem opinião; D – Discordo; DT – Discordo totalmente.

O quadro anterior permite conhecer as tendências das representações dos nossos entrevistados sobre os diversos temas que foram objecto de análise durante as interacções que com eles mantivemos. Em seguida faremos um comentário sobre alguns aspectos destes resultados aos quais atribuímos maior relevo e ilustraremos a nossa análise com referências feitas pelos nossos entrevistados em discurso directo. Para tornar mais amigável a leitura e facilitar o possível contraste com outras categorias de respondentes também incluídas neste trabalho, subdividimos esta análise de acordo com a sequência e as categorias incluídas no guião da nossa entrevista e no Quadro 47.

3.2.1. Contactos prévios com a IGE

Assim, considerando o grupo de asserções respeitantes aos contactos prévios entre a IGE e as escolas intervencionadas (Grupo A), verifica-se que existe uma predominância clara de concordância relativamente aos procedimentos utilizados pela IGE. Destacamos de modo especial o facto de a generalidade (75%) dos inspectores considerar que as escolas estavam preparadas para receber a visita das equipas inspectivas que as intervencionaram no âmbito do PAIE. No entanto, o *Inspector PAIE 3* referiu que “Houve contactos, mas não esclareceu totalmente. Na apresentação tivemos de esclarecer uma série de situações relativamente ao próprio programa”.

Em relação à asserção 2, o *Inspector PAIE 7* considerou que “O problema é que isto [PAIE] não é um programa negociado. É um programa imposto às escolas pela Inspeção que tem toda uma capa simbólica negativa. A primeira atitude das pessoas é pensar o que é que nós vamos lá fazer: «eles vêm agora avaliar?». Isso desencadeia *pé atrás*, resistência. Não há o tempo suficiente para estabelecer uma negociação, uma conversa, um ajustamento do programa ao contexto específico, à realidade educativa daquele estabelecimento de ensino. A resistência do lado dos professores é muito grande. A imagem da Inspeção não é positiva do lado das escolas e parece que tudo isto afecta logo a receptividade. Poderá isto ser depois um bocadinho esbatido à

medida que se vai alargando o contacto pessoal com os docentes. Mas os professores quase que se sentem invadidos por terceiros, por inspectores. Também associaram logo o PAIE à avaliação de desempenho dos professores. Senti as pessoas muito apreensivas devido ao facto de a Inspeção não ter uma imagem muito positiva junto das escolas. No contacto directo com os professores, senti que fui bem recebido, nalguns casos mesmo de forma calorosa, mas mais enquanto pessoa, não enquanto inspector. Como o PAIE não foi negociado, não foi participado pelas pessoas das escolas, não foi bem recebido”.

Para além disso, numa percentagem (87,5%) que nos surpreendeu um pouco, a maioria dos inspectores defende que as escolas devem ser avisadas com antecedência sobre as visitas inspectivas. Parece assim contrariada, pelo menos junto deste grupo de profissionais, a ideia segundo a qual os inspectores têm predominantemente a preocupação de encontrar os defeitos, as desconformidades ou as “infidelidades normativas” ou procedimentais. Relativamente a esta asserção o acrescentou que “Se as acções forem no âmbito da avaliação, da aferição ou do controlo devem ser avisadas com antecedência. Se forem acções de pura fiscalização, que *Inspector PAIE 1* por vezes são necessárias, não devem”. Por sua vez, o *Inspector PAIE 6* referiu que “Depende do contexto, do tipo de visita, do tipo de programa que vamos fazer. Se é uma visita de controlo, fiscalização, acho que não deve ser avisado; agora, se é uma acção de acompanhamento, penso que deve haver um conhecimento prévio da nossa visita. Por um lado, prepara, por outro lado, o ser apanhado em flagrante, pode também ser constrangedor porque as pessoas nem sempre podem ter as coisas preparadas de forma a dar resposta àquilo que nós solicitamos. Acções de controlo e de fiscalização não devem ser anunciadas com antecedência porque, senão, a informação que vamos ter já é trabalhada para dar uma imagem mais favorável”.

3.2.2. A visita da Inspeção

No que diz respeito ao Grupo B, A visita da Inspeção, verifica-se também uma global concordância com as asserções por nós apresentadas. Destacáramos o valor de 75% de opiniões reconhecendo que a visita inspectiva perturbou o normal funcionamento da escola. O *Inspector PAIE 6* acrescentou: “ É evidente que a visita da

Inspecção acaba por ser sempre uma visita perturbadora, que vai alterar o ritmo. Agora, perturbador ao ponto de as pessoas ficarem em tensão, penso que não”.

A mesma percentagem (75%) de respondentes pensa que os professores alteraram o respectivo comportamento no sentido de impressionar positivamente os inspectores. O *Inspector PAIE 1* referiu que isso aconteceu “nomeadamente, na utilização de instrumentos audiovisuais. Os professores tiveram a ideia de que a observação era, no fundo, um regressar ao estágio que tinham feito há vinte anos. Isso foi notório, isso foi evidente”. Por sua vez, o *Inspector PAIE 2* disse que essa situação se verificou, por exemplo, na sala de estudo e na biblioteca de uma determinada escola onde, “no início, só estava a funcionária. Ao fim do dia, quando se passava [inspectores da equipa] pela biblioteca ou pela sala de estudo, já havia muitos professores. Os alunos estavam acompanhados, coisa de que não me recordo no primeiro ou no segundo dias”. Nessa linha de ocorrências, o *Inspector PAIE 3* acrescentou que, “numa das escolas, os professores tinham por hábito sair mais cedo e alteraram esse comportamento durante a nossa permanência”. Também o *Inspector PAIE 5* considerou que “há sempre uma tentativa de mostrar aquilo que o professor espera que gostemos de ver, de tentar corresponder às nossas expectativas. Eu só vi o 1º Ciclo e acho que nem sempre o professor consegue dar essa imagem positiva desde que isso não seja o seu trabalho habitual”. O *Inspector PAIE 7* acrescentou: “Senti muita ansiedade por parte dos docentes: «são inspectores, será que profissionalmente eu tenho os documentos todos correctos?» A preocupação central era ver se legalmente os documentos estavam todos em ordem: se a parte burocrática estava bem organizada, se cumpriam os normativos legais”. Finalmente, o *Inspector Sequenciais 1*, revelando grande cepticismo relativamente à genuinidade dos comportamentos dos gestores escolares e dos professores, referiu: “Quando nós temos uma intervenção e perguntamos aos gestores ou aos professores se fizeram alguma coisa e por que fizeram, dizem-nos o que fizeram, como e porquê mesmo que tal não se tivesse verificado. As pessoas quando são interpeladas fazem determinado tipo de considerações que pensam ir ao encontro do que delas se espera. Às vezes, há alguma ingenuidade por parte da Inspecção quando pensa que determinado tipo de intervenções reproduzem fielmente a realidade. A verdade é que ocorre uma distorção,

uma desfocagem da imagem, faz-se um bocado «fogo-de-artifício». Situações de alteração de comportamento para impressionar positivamente os inspectores verificaram-se durante o PAIE”.

Neste grupo, destacaremos também o facto de, globalmente, os inspectores terem um auto-conceito elevado relativamente aos seus índices de profissionalismo, coesão, isenção e coerência.

3.2.3. O relatório

No que concerne ao Grupo C, sobre o relatório do PAIE, destacamos o desconhecimento, o cepticismo ou a discordância dos inspectores relativamente ao impacto que as recomendações contidas nos relatórios terão tido na vida das escolas (62,5% não têm opinião e um respondente acha que não houve impacte positivo), quanto à utilização do relatório pelas escolas para construir um Plano de Acção tendente à melhoria do desempenho (50% não têm opinião e 37,5% discordam de que tal tenha acontecido), ou quanto à possibilidade de a identificação de pontos fortes e fracos ter permitido regular melhor o respectivo funcionamento (62,5% não têm opinião e um respondente considera que essa possibilidade não se concretizou). Em termos de casos específicos vividos pelos nossos entrevistados, assinalamos, por exemplo, a afirmação do *Inspector PAIE 2* segundo o qual “o relatório foi a peça da construção onde nos sentimos pior. Para já, éramos quatro na equipa e, na apresentação do relatório, só aparecemos dois. Nós os dois é que tivemos que carregar com a responsabilidade toda do que tínhamos escrito. Havia também muitas recomendações. Havia recomendações do domínio administrativo, sobre as quais nós não nos podíamos pronunciar porque não tínhamos sido nós a fazê-las. A escola não aceitou muito bem muitas recomendações que lá estavam, mas todas as recomendações que construímos eram oportunidades de melhoria e nunca foi naquele sentido de «você têm isso mal, têm que fazer assim». É notório neste relato que ocorreram dificuldades de comunicação e de organização no interior da equipa inspectiva e que essas dificuldades transpareceram para os interlocutores da escola intervencionada, descredibilizando a acção dos inspectores e da Inspecção. por outro lado, na parte final, reforça-se a ideia de que a abordagem inspectiva foi de tentativa de indução suave de

boas práticas e não de carácter impositivo. Chamamos também a atenção para o facto de o *Inspector PAIE 4* referir uma variabilidade ao nível da receptividade das propostas inspectivas em função da tipologia, idade do estabelecimento de ensino e do corpo docente: “Notava-se que, nas Escolas EB 2,3 mais recentes havia mais receptividade aos relatórios, às propostas que apresentávamos. Nas Escolas Secundárias, havia mais reticências, mais resistências por parte de alguns elementos”.

Quanto ao desconhecimento que os inspectores do PAIE têm relativamente ao impacto da respectiva intervenção na vida das escolas, note-se por exemplo a afirmação do *Inspector PAIE 4*: “Não tenho *feedback* da sequencial, nem sequer li o relatório”, reforçando a ideia de falta de efectivo *follow-up*, coerência e perspectiva diacrónica da actividade avaliativa e da melhoria e desenvolvimento organizacional.

3.2.4. Desenvolvimento organizacional da escola

Igualmente, no que se refere ao Grupo D, Desenvolvimento organizacional da escola, é elevado o nível de desconhecimento dos nossos entrevistados. Assim, 50% dos respondentes não sabe se a intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento das escolas que intervencionaram. Note-se ainda que 25% dos respondentes discorda de que tenha ocorrido tal melhoria. Quanto à capacidade do PAIE para induzir/desenvolver processos de auto-avaliação nas escolas intervencionadas, nenhum respondente acredita nessa capacidade, havendo 62,5% que ignoram o que se passou a esse propósito e 37,5% que consideram não se ter concretizado tal pretensão. Também quanto ao Projecto Educativo, é reduzido o nível de conhecimento sobre o impacto do PAIE, já que 75% dos respondentes ignoram se esse documento fundamental da vida das escolas foi alterado em função das recomendações constantes nos relatórios apresentados pelos inspectores no final dessas intervenções inspectivas. Situação semelhante ocorre com o que diz respeito à integração de recomendações constantes no relatório da IGE nas práticas dos Conselhos Executivos das escolas intervencionadas e no que se refere à possibilidade de o PAIE ter criado níveis mais elevados de exigência no desempenho global das escolas intervencionadas. Tanto num caso como noutro, 62,5% dos respondentes ignoram o que se passou a este propósito. É ainda de assinalar uma certa

incongruência nas representações dos nossos respondentes visto que, apesar do nível de ignorância que manifestam sobre eventuais impactes positivos do PAIE, são unânimes em considerar que a avaliação externa constitui um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino. Tal posicionamento entende-se à luz de uma perspectiva corporativa politicamente correcta, coerente e auto-protectora do ponto de vista institucional. Não deixa no entanto de revelar falta de sustentabilidade pela inexistência de um nível robusto de conhecimento sobre os efectivos impactes positivos da intervenção inspectiva em análise.

Neste Grupo D fica bem patente o nível de desarticulação e de falta de perspectiva longitudinal desta intervenção inspectiva. Constata-se uma abordagem de instantâneo (*snapshot*) tão típica das intervenções externas cujo objectivo principal é a pressão no sentido da prestação de contas e não o desenvolvimento organizacional entendido como empossamento (*empowerment*) das competências e dos instrumentos para a melhoria continuada dos processos, dos produtos e dos impactes. Estamos num paradigma mecanicista, atomizado, em que os actores do sistema contribuem para a realização do trabalho sem que alguém tenha uma perspectiva holística. O facto de os inspectores que realizam a primeira intervenção deixarem de acompanhar ou de ter qualquer tipo de responsabilidade relativamente à monitorização e à assessoria dos estabelecimentos de ensino objecto do programa transforma-o numa manta de retalhos, desumaniza a abordagem e retira capacidade de aprendizagem pessoal e institucional, respectivamente aos inspectores e à Inspecção. São as escolas que acabam por sofrer mais com tal situação pois não beneficiam de um acompanhamento continuado por parte de quem já conhece melhor as suas especificidades, potencialidades e constrangimentos. Esta falta de articulação ao nível pessoal facilita bastante o desengajamento e a desresponsabilização dos inspectores relativamente aos impactes da sua intervenção. Do lado das escolas também se torna assim mais fácil eximirem-se de responsabilidades por falta de cumprimento ou deficiência de proactividade. Parte do bom e do mau que foi identificado na intervenção dos inspectores durante o PAIE acabava por não passar para o relatório e não seria transmitido aos inspectores que fossem fazer o *follow-up* das recomendações. Torna-se

assim mais fácil para os gestores escolares uma possível ocultação de aspectos menos positivos ou uma subversão dos desígnios do programa.

Neste grupo gostaríamos de chamar a atenção para a opinião do *Inspector PAIE 6* a propósito do valor da avaliação externa para a melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino: “Penso que a avaliação externa tem que ser precedida de uma avaliação interna. Porque eu acho que a necessidade de ser avaliado deve nascer da própria pessoa, dos próprios intervenientes da escola. Se vai uma instituição de fora dizer: «você têm que fazer a vossa auto-avaliação», é um processo forçado”. Na mesma linha se manifestou o *Inspector PAIE 7* ao afirmar: “Concordo, quando a avaliação externa é articulada com a avaliação interna”. Ou ainda o *Inspector PAIE 8* que referiu: “No entanto, para que a avaliação externa tivesse resultados, era necessário que, primeiro, tivesse havido um organismo que acompanhasse uma avaliação dentro da escola e que, sistematicamente, fosse fazendo acompanhamento. Aí, penso que sim, que se este processo tivesse sido feito, uma avaliação externa poderia ser altamente positiva para a escola. Sem isso, acho que é infrutífera. Não vai provocar qualquer lesão nem melhoria”. Os próprios inspectores têm consciência da importância da auto-avaliação como parceira indispensável da avaliação externa e sabem que as intervenções inspectivas sincrónicas sem uma preparação e um acompanhamento com carácter sistemático no seio dos estabelecimentos de ensino são infrutíferas.

3.2.5. Reacções dos intervenientes no processo

Quanto ao Grupo E, Reacções dos intervenientes no processo, chamamos a atenção para o facto de 87,5% dos nossos entrevistados considerarem que o objectivo essencial das equipas inspectivas no âmbito deste programa era ajudar as escolas a melhorar, apesar de 50% serem da opinião que o objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre as escolas, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados. Estas opiniões poderão reflectir o carácter híbrido da concepção e implementação do programa e alguma flutuação então vigente em termos do perfil dos inspectores e das funções da Inspecção. Destacaremos também que 50% dos nossos informantes desconhecem se os professores das escolas

intervencionadas leram atentamente os relatórios do PAIE, havendo ainda 25% que consideram que essa leitura não se verificou. Patenteia-se assim uma expectativa pouco positiva quanto à capacidade dos relatórios como elementos de reflexão e de reformulação no sentido de induzir boas práticas. Verifica-se uma expectativa negativa semelhante quanto à capacidade de o PAIE ter desencadeado atenção junto dos encarregados de educação, já que 37,5% dos informantes desconhecem o que se passou a esse propósito e igual percentagem discorda que essa atenção se tenha manifestado. Mais importante do que isso é o facto de 75% dos entrevistados desconhecerem se o PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos das escolas intervencionadas, havendo ainda um (12,5%) entrevistado que considera não se ter verificado esse contributo. O *Inspector PAIE 1* refere que “O que aconteceu foi que alguns professores foram confrontados com os próprios resultados escolares que desconheciam”. Assinalamos igualmente o facto de só 50% dos inspectores que entrevistámos considerarem que o PAIE, globalmente, teve mais impactes positivos do que negativos nas escolas. Dos remanescentes, 25% ignoram o que se passou a esse propósito e outros 25% consideram mesmo que esse desequilíbrio teve pendor contrário. A este propósito, o *Inspector PAIE 4* acrescentou: “A nossa perspectiva era mais a análise e a discussão, no bom sentido, das questões, fazê-los pensar e fazê-los questionar sobre práticas. Agora se depois da reunião que houve com a equipa, os próprios departamentos pegaram no relatório e tomaram em consideração as nossas recomendações, isso já não sei”. Para além disso, a generalidade (75%) dos informantes têm a consciência de que não se criou um clima de parceria entre inspectores e professores durante as intervenções inspectivas no âmbito do PAIE. O *Inspector PAIE 6* acrescentou mesmo que “a figura de parceiro no processo de avaliação é incompatível com a função de inspector”. Por sua vez, o *Inspector PAIE 2* referiu que “havia nitidamente uma hierarquização dos actores: os inspectores estavam acima. Não sei se os professores nunca se aperceberam ou se nunca souberam que à Inspecção não incumbia avaliar professores. Fizemos notar isso na 1ª reunião de apresentação, mas notámos que, ao longo de todo o processo, os professores se escapavam de nós”.

Em jeito de balanço neste Grupo E assinala-se ainda o facto de apenas 25% dos respondentes sentirem que o PAIE contribuiu para a melhoria das escolas objecto de

intervenção. Dos restantes, 37,5% ignoram o que se passou a esse propósito e igual percentagem discordam de que se tenha verificado tal contributo.

3.2.6. Observação da prática lectiva

Por fim, no tocante ao Grupo F, Observação da prática lectiva, destacaremos o facto de 87,5% dos inspectores considerarem que a respectiva presença nas salas de aula levou os professores a alterarem as suas práticas habituais. Parece confirmar-se que, pelo menos na perspectiva dos inspectores, aquilo que acaba por ser objecto de observação e de avaliação não corresponde à típica prática quotidiana, não é completamente genuíno. O *Inspector PAIE 2* referiu que “sentiam-se os comentários dos alunos como «Ah, hoje, até gravador temos!», «Hoje a aula vai ser diferente». Esses comentários serviram-nos para, de facto, saber que isto permitiu mudar aquele sistema do manual habitual porque naquele dia o inspector estava e deu para introduzir outras metodologias, outras técnicas pedagógicas. Notava-se que havia uma certa preocupação em fazer algo para o inspector ver”. Por sua vez, o *Inspector PAIE 3* relatou-nos um caso específico neste âmbito: Uma professora – nova, com poucos anos de prática – numa aula de Geografia do 7º ano, tinha lá um aluno que respondia sempre. Via-se que era um aluno com capacidades, sempre activo. Ele respondia, uma, duas, três e quatro... eu até ia anotando para depois falar com a professora. E ela, às duas por três, disse «Miguel, a partir de agora, não dizes mais nada. Só se te pedir». E o Miguel ficou nervosíssimo. À 2ª ou 3ª questão que levantam, o Miguel levanta o dedo e diz: «Ó professora, porque é que só hoje é que não me deixa falar, se nos outros dias sou só eu que respondo?». Ela começou «ah, ah...» Mas eu no final disse: «Olhe, foi óptimo ter acontecido isto porque isso não tem mal nenhum. É um bom motivo para nós reflectirmos». Ela ficou um pouco embaraçada... mas depois entendeu a mensagem e tudo bem. Havia situações de aulas que eram devidamente preparadas com os próprios alunos. Mas nós notávamos e dizíamos às pessoas que não valia a pena. Mas havia alguma encenação”. O *Inspector PAIE 8* considerou que “Sempre que o professor utilizava estratégias que não eram habituais, os alunos diziam: «Está a fazer isto? Não é habitual». Aparentemente, o estereótipo das *aulas para inspector ver* enforma as expectativas dos inspectores relativamente à observação da prática lectiva.

Em contra-corrente, o *Inspector PAIE 7* referiu: “O que senti foi uma grande rotina por parte dos professores. Foram aulas normais, rotinadas, com práticas anquilosadas”. Apesar disso, 62,5% consideram que essa observação deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados. O *Inspector PAIE 6* considerou que “depende do que se pretende efectivamente obter com essa observação. Sendo prévia, o professor vai-se sentir obrigado a ter mais cuidados, a planificar de outra forma a aula; se é apanhado de surpresa, é aquilo que o professor leva na pasta. Mas não é uma aula que tem muito significado”. Também o *Inspector PAIE 7* referiu que “quando os inspectores vão para ajudar ao desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva construtiva, devem poder assistir às aulas sem aviso prévio visto que eles são parceiros, fazem parte daquela comunidade escolar. Periodicamente, aparecem e acompanham, numa perspectiva de crescimento da instituição, de aperfeiçoamento, de reajustamento constante de práticas, de processos. Mas se a intervenção inspectiva for de verificação normativa, os professores devem ser avisados. Ao menos os professores têm tempo para pôr os papéis direitos.”

Os inspectores são unânimes em considerar que deram alguma forma de *feedback* aos professores no final da observação da prática lectiva, admitindo todos eles que tal prática correspondia ao interesse dos professores. O *Inspector PAIE 4* refere que os professores “perguntavam sempre: «Então o que é que acha?»”. Quanto ao *Inspector PAIE 8* refere que “os docentes pretendiam um *feedback* da sua prática lectiva mais especializado, o que não se enquadrava no âmbito do projecto de Avaliação Integrada das Escolas que previa somente uma referência ao trabalho realizado com a turma”. O *Inspector PAIE 1* referiu a este propósito que “as orientações que vinham no Programa é que não fosse dada essa orientação, é que não houvesse esse *feedback*. Por conseguinte, o *feedback* — no aspecto formal do que deve ser um *feedback* de uma análise reflexiva — isso não. Houve um juízo valorativo, embora não tenha dado lugar a uma reflexão mais profunda”. O *Inspector PAIE 4* acrescentou: “Em termos informais, demos algum *feedback*, embora isso não fizesse parte das nossas incumbências. Trocávamos algumas impressões em que procurávamos dizer o que poderia ser correcto. Mas também não podíamos dizer muito quando a aula era de uma disciplina que não dominávamos — só se fosse uma coisa que saltasse aos olhos. Nas aulas, fazíamos sim alguma achega

mais em termos de postura na aula, de ritmo da aula, em termos informais e não em todos os casos. De qualquer maneira, era tudo sempre feito sem que o professor se melindrasse”. Sobre esta questão do melindre potencial dos professores em função do *feedback* dos inspectores o *Inspector PAIE 2* acrescentou o seguinte: “Só [dávamos essa informação de retorno] em termos de comportamento de alunos, nunca em termos de comportamento do professor”.

Neste Grupo F distinguiremos finalmente o facto de 62,5% dos nossos informantes desconhecem se os professores passaram a planificar melhor as suas aulas devido ao facto de terem sido observados, havendo ainda 25% que consideram não se ter verificado essa melhoria. Estes resultados suscitam o questionamento sobre a intencionalidade, o valor e o verdadeiro impacte da observação da prática lectiva. As opiniões dos inspectores não são muito animadoras a este propósito. Aparentemente, na opinião deles, não é propriamente por esta via, pelo menos com o formato que tinha durante o PAIE, que se consegue fazer com que os professores introduzam melhorias na planificação das suas actividades lectivas.

3.2.7. Propostas de mudança do PAIE

Depois de concluirmos a apresentação das asserções constantes no guião de carácter mais estruturado da nossa entrevista, apresentámos aos nossos entrevistados algumas perguntas, outorgando-lhes neste caso um maior grau de liberdade nas respostas. À primeira dessas perguntas — *Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?* — os nossos interlocutores apontaram aspectos que se prendem, por exemplo, com a extensão dos dados e da informação a recolher pelas equipas no terreno, melhor preparação das equipas inspectivas, maior auscultação das opiniões e representações dos alunos relativamente à morfologia e desempenho dos estabelecimentos de ensino, incremento da criação de dispositivos de auto-avaliação nos estabelecimentos de ensino e criação de estruturas de acompanhamento e aconselhamento. Vejamos seguidamente o que afirmaram alguns dos inspectores a este propósito.

O *Inspector PAIE 1* referiu: “Nas questões de contexto, possivelmente, se revisse o Programa, haveria um série de itens que, eventualmente, seriam dispensáveis. Não

porque não fossem importantes, mas para que o Programa não fosse muito extenso. Parte da informação pode ser recolhida sem ser em termos presenciais, podem pedir-se documentos antes. A experiência demonstrou que a preparação da acção devia ser mais estruturada, o tempo entre o início da acção e a intervenção deveria ser mais dilatado. Não só para a escola se preparar, mas também para que os inspectores se preparassem através da informação substantiva de documentos, digamos, da vida da escola. A questão da observação de aulas exigia uma formação para os inspectores. Não deveria ser na lógica dos generalistas, devia ser na lógica dos especialistas e, em vez de tanto número de aulas assistidas, era preferível focalizar em grupos disciplinares onde os inspectores se sentissem à vontade no conhecimento e criassem condições para que depois o *feedback* surgisse como processo de reflexão. Era, digamos, desenvolver e potenciar uma acção de supervisão do trabalho dos professores no quadro global da gestão da qualidade das escolas”.

O *Inspector PAIE 2* afirmou: “Como é uma avaliação integrada, a parte administrativa não sei em que termos vem entrosar-se, quando o Projecto, todo ele, é construído pela parte pedagógica e assenta numa base conceptual que decorre precisamente da acção pedagógica. Não sei o que é que está ali a fazer a parte administrativa. Talvez tenha interesse por ser integrada e por dar uma visão mais abrangente da escola. De um modo geral, as escolas gostaram. O programa estava muito bem concebido e as equipas inspectivas das quais fiz parte eram equipas onde as pessoas se davam bem, se organizavam, trabalhavam em equipa, partilhavam os mesmos ideais... Isso era muito importante. Éramos interventivos quando tínhamos que ser, até porque a própria escola nos pedia sugestões”.

O *Inspector PAIE 3* manifestou-se relativamente à necessidade de ter um maior cuidado na constituição das equipas inspectivas no sentido de juntar pessoas com afinidade para propiciar mais e melhor trabalho. Para além disso, acrescentou: “No PAIE, eu diria que, de uma maneira geral, sentia-se um desfasamento entre a análise administrativo-financeira e a parte pedagógica. Foi muito difícil ultrapassar. Se calhar, não pelo projecto em si, mas pelas pessoas. Havia uma grande desigualdade e depois, em termos de relatório, era muito complicado porque houve relatórios muito díspares. Isto é, as constatações foram as mesmas, mas se calhar a valorização de determinados

aspectos seria diferente. Acho que nós, inspectores, é que temos que melhorar nesse sentido. Deveria haver alguma uniformização [no relatório] pelo menos de certos aspectos. Um outro aspecto é o dos guiões. Deveria haver uma diminuição de aspectos a observar”.

O *Inspector PAIE 4* disse: “Penso que a parte pedagógica, didáctica e metodológica deveria continuar, mas a parte administrativa não deveria existir. Não faz sentido. Há outros programas que são mais objectivos e eficazes a esse nível. Há determinadas áreas que, embora possam contribuir para o sucesso, o enfoque era tão reduzido que nós corremos o risco de emitir um juízo sobre aspectos que não foram suficientemente aprofundados por falta de tempo. A parte administrativa e financeira deveria ser objecto de programa autónomo, como é agora, para se ver com profundidade”.

O *Inspector PAIE 5* considerou que, “antes de se voltar a pôr no terreno o Projecto, devia avaliar-se, devia saber-se o que é que se fez bem, qual foi o impacto junto das escolas”.

De acordo com o *Inspector PAIE 6* “havia alguns aspectos a mudar, por exemplo, o caso da observação das aulas. Ou era para se obter algo que efectivamente tivesse impacto na comunidade educativa ou, então, não valia a pena — num dia, numa hora — ir observar aquela aula. O que se apreende daquela aula não é suficiente. Isto era um aspecto que se calhar tinha de ser trabalhado, melhorado. O tempo de permanência dos inspectores na escola, se calhar, também é muito grande. Era um projecto muito pesado. Deveria tornar-se mais leve, sem pretender saber tudo”.

O *Inspector PAIE 7* considerou que “teria de haver um conjunto de aspectos que fosse objecto de negociação entre os inspectores e os professores dos estabelecimentos de ensino. O leque de campos de observação não deveria ser tão abrangente porque acho que não conseguimos aprofundar nenhuma das áreas. O PAIE deveria ser mais estratégico e mais selectivo [...]. Para além disso, deveria haver um acompanhamento dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Assim, poderíamos estabelecer uma parceria para o desenvolvimento a partir da realidade específica observada e não a partir da percepção, representação e leitura da realidade. Deveria também ser dada mais relevância aos alunos. Acho que os alunos tinham um

papel muito reduzido no PAIE e, afinal, a escola é deles. Eles têm que ter um papel mais activo e mais participativo. Eles têm que ser ouvidos, pois, são a principal parte e a mais interessada. É também na perspectiva deles que temos de ver a escola, integrando-a na nossa perspectiva. [...] Em algumas equipas em que eu participei, ouvimos os alunos, mas depois isto quase não tinha peso no relatório final. Os padrões da melhoria da qualidade são padrões no ponto de vista dos adultos, de todos os elementos menos dos principais que são os alunos. Isso tem que mudar mesmo. Em cada estabelecimento de ensino, julgo que pelo menos um dos elementos da equipa do PAIE deveria fazer parte da equipa da Intervenção Sequencial para haver uma ligação. Se assim não for, a equipa da Intervenção Sequencial fica apenas com um relatório despidido da riqueza dos momentos vividos, das construções que vamos fazendo, da significação atribuída ao que nos foi dito, ao que pudemos observar. Por fim, acho que para as equipas funcionarem é necessário que haja entendimento entre os seus elementos, que exista uma partilha de concepções de escola, de organização, etc. A diversidade e a pluralidade são importantes, mas quando existem diferenças brutais aumenta a conflitualidade, reflecte-se no relatório, passa para a comunidade e só traz desvantagens. [...] Os programas avaliativos não funcionam pela via da imposição. Se o PAIE não é desejado, não é sentido como necessário, as pessoas nas escolas são impermeáveis a tudo quanto é dito. Cria-se uma resistência, [...] uma carapaça. Eu penso que somos muito bem recebidos, pessoalmente as pessoas são simpáticas, afáveis. Enquanto o inspector está, vão buscar os documentos solicitados, os processos dos alunos, etc. quando não está, essa carapaça desaparece. Protegem-se na nossa presença porque é a forma mais fácil de estar na profissão, mas nós saímos, eles tiram a carapaça e tudo continua na mesma”.

O *Inspector PAIE 8* chamou a atenção para o facto de “apesar do interesse que começou a despontar sobre a avaliação das organizações escolares, sobretudo nas mais responsáveis e inovadoras, o processo de implementação da auto-avaliação das escolas enfermava, à partida, de um grande constrangimento: ausência de uma estrutura de acompanhamento e consultadoria às escolas. Constrangimento que, certamente, se reflectiu na menor eficácia do PAIE. Assim, creio que era premente, primeiro, dotar as escolas das ferramentas necessárias à implementação de um processo de auto-avaliação

e, posteriormente, a IGE incrementar um programa de avaliação externa. Nestas condições, a matriz conceptual do PAIE, com enfoque na avaliação dos resultados, poderia manter-se, porquanto a escola já tinha procedido à sua avaliação. Já no que concerne aos roteiros, era, na minha perspectiva, necessário proceder a alterações, reduzindo os sub-itens referentes a cada uma das dimensões a ser apreciada e, no caso da dimensão "Realização do ensino e das aprendizagens", a observação da prática lectiva implicava a observação continuada de aulas ministradas pelo mesmo professor e não a assistência apenas de uma aula a cada professor. Ora, sendo observadas 20 ou 35 aulas, umas conseguidas, outras não, o resultado acabava por ser mediano. Por fim, considero, também, que o relatório elaborado pela equipa inspectiva deveria ser conciso e objectivo”.

Por último, o *Inspector Sequenciais 4* afirmou: “Na Avaliação Integrada, eu fazia com que a escola constituísse uma equipa interna de avaliação ou de auto-avaliação que tivesse trabalhado connosco no sentido de depois poder continuar, ela própria, o seu processo de auto-avaliação interna, pontualmente acompanhada de uma equipa de avaliação externa que seria da IGE ou contratualizada pela escola. Uma das coisas que me parece que acontece nas acções de curta duração é que se esvaziam a si próprias quando nós abandonamos aquele terreno”. Este inspector avançou mesmo com um modelo propiciador da criação e sustentação de dispositivos de auto-avaliação das escolas (recorde-se que este era um dos objectivos do PAIE): “Eu sugeria que houvesse, primeiro, a constituição de uma equipa e a formação dessa equipa (formação interna através dos Centros de Formação); segundo, penso que à inspecção cabe também, para além do controlo e da fiscalização, o apoio técnico. Depois disso, então, recebiam-nos e iam connosco fazer a avaliação daquela organização e ficariam como uma equipa-piloto a trabalhar nesse domínio. Assim, quando passássemos lá daí a um ano, sabíamos que aqueles eram os nossos interlocutores e que tinham vivido aquela experiência connosco, tinham sentido aquilo que nós sentimos (ainda que de uma forma diferente porque estão ali todos os dias) e eu creio que, assim, nós íamos construindo um caminho indutor de processos de auto-avaliação, de consolidação da autonomia e de responsabilização dos actos locais. Eu transporia isto quer para a Avaliação Integrada quer para a Sequencial. Até porque a organização escola é uma

organização colectiva complexa que carece de informação estratégica disponível para tornar as decisões mais eficazes”.

3.2.8. Imagem que os inspectores pensam que os professores têm deles

A uma segunda pergunta de carácter mais aberto colocada aos nossos entrevistados — *Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador que infundia medo, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da Inspeção está muito mudada relativamente a esses aspectos?* — estes responderam predominantemente no sentido de reconhecerem uma melhoria da imagem da Inspeção e dos inspectores, em grande parte decorrente do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Refira-se desde já que esta mesma questão foi também colocada aos inspectores que entrevistámos a propósito das Intervenções Sequenciais. Assim sendo, a dimensão da nossa mostra quase duplicou.

Assim, o *Inspector PAIE 1* opinou que essa imagem “melhorou. Aliás, a Inspeção beneficiou, a sua imagem beneficiou com este Programa”.

O *Inspector PAIE 2* ilustrou a sua resposta com um caso particular bastante significativo: “Eu fiz um processo disciplinar numa escola, onde depois vim fazer Avaliação Integrada, e a pessoa a quem eu fiz o processo disciplinar disse assim: «O inspector agora é totalmente diferente daquilo que foi quando fez o processo!» Quando nós vamos a uma escola com um processo disciplinar para resolver, nunca podemos ser aquilo que somos. Quando vamos para uma Avaliação Integrada, somos mais abertos, mais participativos, mais visíveis. A Avaliação Integrada teve isso de bom: a transformação da imagem social do inspector. O inspector, na Avaliação Integrada, tem que ser o amigo, o coordenador, a linha orientadora... Parece a luz ao fundo do túnel que a escola recebeu”.

Por sua vez, o *Inspector PAIE 3* apontou o processo de renovação de quadros na Inspeção como uma lufada de ar fresco nas representações sobre os inspectores, embora existam excepções: “Penso que está muito mudada. Isto é, a partir do momento em que entrámos como requisitados, penso que demos um valente safanão naqueles inspectores que conhecíamos que eram “fiscais” e foi muito mais difícil no 1º Ciclo.

Mas depois houve uma questão que foi positiva: é que começámos nós a ir às escolas do 1º Ciclo. Chegámos às escolas e, depois do PAIE, vimos que afinal tinham mudado e, portanto, a prática inspectiva também mudou. Agora, penso que passa mais pelas pessoas. Temos gente nova com essa perspectiva. Não tem a ver com a idade”. Considerou ainda este inspector que o PAIE teve um papel importante a este nível da melhoria da imagem inspectiva “porque, no fundo, mostrou às escolas um rosto diferente”.

Na mesma perspectiva se manifestou o *Inspector PAIE 4*, referindo: “Essa imagem já começa a ser um bocado esbatida, mas ainda se mantém. Apesar disso, programas como o PAIE ajudaram a alterá-la um pouco. Penso que depende muito da postura de cada inspector: se vai até à sala de professores, ao bar e conversa com os professores, etc. Nós tínhamos mais informação das conversas informais do que das entrevistas formais”.

Já o *Inspector PAIE 5* manifestou opinião um pouco diferente sobre esta questão da imagem: “Eu sinto que não se alterou muito. São coisas que não se alteram com muita facilidade. Mas a Avaliação Integrada contribuía bastante para essa alteração da imagem do inspector, é um factor de mudança da imagem do inspector, mas também da imagem da própria instituição. [...] a avaliação integrada ia contribuir com o tempo e à medida que se ia analisando, havia possibilidades de estar a contribuir para essa mudança. E isso foi o prometido quando fizemos estágio e acho que houve um forte apelo para aquela nova geração de inspectores contribuir para a mudança, para a construção de uma nova identidade institucional...”.

Posição ainda menos entusiástica foi manifestada pelo *Inspector PAIE 6* ao afirmar: “Essa imagem é difícil de alterar. Recordo-me de ter, quando estava no Conselho Executivo, mais do que um inspector a ir lá à escola — e havia alguns que nos tiravam do sério — e haver aquela imagem... não sei se era de rigor, acho que era poder. Não era muito agradável porque realmente nós víamos sempre a ida à escola com o objectivo de castigar, de punir, de chamar à atenção. Nunca era com aquele espírito de acompanhar, de ajudar. Se as escolas tivessem conhecimento das nossas [inspectores e Inspeção] fragilidades...”.

Também o *Inspector PAIE 7* manifestou algum cepticismo relativamente à capacidade do PAIE para alterar as representações sobre a Inspecção e os inspectores junto dos estabelecimentos de ensino, reconhecendo, no entanto, mudanças decorrentes de outros factores: “Parece-me que têm existido alterações significativas. Numa primeira fase, quando nós vamos a uma escola, a primeira reacção é sempre de apreensão, de receio. Vão logo buscar os documentos todos, os livros. Tentam apresentar evidências documentais de que estão a cumprir os diplomas legais. [...] No entanto, no decurso do tempo que passo na escola, parece-me que esta imagem as pessoas vão-se distendendo e vão-me encarando como alguém que as pode ajudar. Até me dizem: «Nesta perspectiva de ajuda, venha sempre». Sinto que há uma descompressão ao longo da conversa e que deixam de se centrar apenas no normativo, no cumprimento burocrático. [...] Parece-me que essa imagem do inspector como polícia que procura o erro para depois punir está a mudar. O PAIE, com a configuração que tinha, não era o melhor programa para ajudar a desconstruir a tal imagem tradicional da Inspecção. O programa tinha metas demasiado rígidas, com orientações demasiado precisas”.

Por último, no que concerne aos inspectores entrevistados a propósito do PAIE, o *Inspector PAIE 8* identifica três períodos nas representações sobre os inspectores desde o seu ingresso na IGE: “Quando entrei para a IGE, a imagem do inspector como polícia do sistema pairava ainda no imaginário dos professores. [...] Sucedeu-se um período de três/quatro anos, coincidindo com o PAIE, em que as escolas começaram a mudar a perspectiva sobre a imagem do inspector, encarando-o como um possível “amigo crítico”. Findo esse período, em resultado das intervenções no âmbito do ensino secundário recorrente e dos destacamentos por condições específicas, retornou-se à imagem do inspector como polícia e controlador do sistema”.

Iremos agora referir-nos às posições assumidas sobre esta questão da possível mudança de imagem da Inspecção pelos inspectores que entrevistámos sobre as Intervenções Sequenciais. Assim, o *Inspector Sequenciais 1* afirmou: “Penso que a imagem está bastante mudada, embora o que faça a diferença essencial seja a atitude de cada inspector. Nota-se que já não vai lá o *guarda-fiscal*. A imagem do inspector nas escolas já não é efectivamente a do *papão* que chega e a imagem do lado de cá é que já

não há *papão* assumido. A alteração da imagem do inspector decorre muito do facto de a Inspecção ter deixado de cultivar essa imagem ameaçadora do inspector. Recordo-me de ser miúdo, andava na terceira ou quarta classe, e de a minha professora ficar aflita porque veio uma velhota dizer-lhe que estava um senhor desconhecido atrás da igreja a espreitar para a escola. Tratava-se de um inspector. Eles iam ver se a professora entrava a horas, controlar de uma maneira impressionante. Era a postura do polícia. Apesar disso, quando a Inspecção entra na escola, há sempre qualquer coisa no ar. Há lá indivíduos que não nos ligam nada. A preocupação é mais para o Conselho Executivo e aí todos eles ligam. Quanto aos professores, quando os inspectores entram e eles estão a dar as suas aulas, ninguém se mete com eles, não ligam nada. Quando são abordados directamente, aí baixam um bocado a bola. Acho que o PAIE contribuiu para modificar a imagem que a Inspecção tinha. Mostrou que a Inspecção era mais aberta, que não andava à procura do que estava mal. Todos os dias nós (inspectores) nas escolas tentamos tirar este estigma associado à Inspecção e aos inspectores, mas é um processo lento. Talvez na próxima geração se consiga mais nesse sentido”.

Quanto ao *Inspector Sequenciais 2*, considerou que “pouco a pouco, pelas actividades desenvolvidas, pelas formas de actuação adoptadas e pela postura assumida pela maior parte dos inspectores em relação às escolas e aos professores, os inspectores têm contribuído para que essa imagem tenha vindo a mudar. O que não quer dizer que, num caso ou noutro, mas creio que cada vez em menor número, não persistam ainda casos pontuais de algum autoritarismo”. Referiu-se ainda este inspector a aspectos que podem propiciar ganhos de credibilidade e eficiência a este nível: “Relativamente à imagem que se tem dos inspectores, por vezes, ficava preocupado quando via aqueles professores mais jovens serem muito mais tradicionalistas, demasiado exigentes em relação aos alunos, não os entendendo. Muitas vezes, entre os inspectores mais novos, pode haver ainda um pouco dessa mesma ideia que se encontra em alguns docentes muito jovens. Se calhar, ainda não vivenciaram muitas situações que lhes garantiriam o amadurecimento e ganhar uma compreensão mais profunda das realidades da vida. E isso tem a ver com a nossa carreira. Penso que deveria evitar-se o acesso à carreira de inspector da educação a quem não tenha ainda um mínimo de quinze ou vinte anos de docência. Acho que isso

permitiria que já tivesse alguma maturidade ao nível do próprio desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro lado, estar ainda numa fase em que é possível encontrar quem ainda não ficou ancilosado”. Encarando com optimismo esta questão da melhoria de imagem da Inspecção e dos inspectores, o Inspector Sequenciais 2 concluiu a sua intervenção dizendo: “Creio que, com o tempo e com o PAIE, melhorou a imagem que se tinha da Inspecção. De facto, as escolas tomaram consciência de que a ideia da Inspecção não era controlar, mas sim ir ver e, em conjunto, reflectir para tentar encontrar meios para que as escolas se auto-orientassem no sentido de melhorar. Penso que a ideia que se criou, quer da parte dos inspectores, quer da parte dos docentes e doutros actores que foram mobilizados no âmbito da Avaliação Integrada, foi de facto dessa tentativa da escola encontrar respostas para melhorar. Da parte dos docentes, senti que não estariam à espera do posicionamento de alguma tolerância da Inspecção em relação às fragilidades detectadas pelos inspectores nas escolas avaliadas”.

O *Inspector Sequenciais 3* manifestou uma posição de confiança na imagem da Inspecção junto das escolas: “Eu penso que a Inspecção tem uma boa imagem nas escolas, tem bastante credibilidade. Agora, também penso que é sempre um bocadinho perturbadora, pois, tem a sua lógica pelo facto de ser uma estrutura que fiscaliza o que acarreta sempre, da parte do receptor, um certo receio. No entanto, acho que as escolas não vêem os inspectores como aquelas pessoas que vão lá para detectar o erro. E quando isso acontece, geralmente, é no primeiro dia de inspecção”.

Também o *Inspector Sequenciais 4* tem uma perspectiva optimista sobre esta matéria ao afirmar: “A imagem da inspecção “polícia” é uma imagem que está acabada face ao actual quadro de descentralização e autonomia das escolas. Está acabada do lado da inspecção (completamente) e do lado dos professores. E há factos concretos que provam isso. Nós, antes de irmos a uma escola, telefonamos, mandamos um ofício, combinamos para lá ir... Tudo isto é trabalhado numa base de parceria. Agora, é evidente que à Inspecção também cabe a fiscalização e o controlo e, às vezes, quem está nos gabinetes não se apercebe das situações com que nos deparamos no terreno. Creio que a Inspecção começa a aparecer, e sobretudo através de programas como a Avaliação Integrada, como uma entidade externa de apoio, de avaliação partilhada, discutida com direito a contraditório. Tudo isto tira aquela carga negativa que a

Inspecção tinha. Agora é evidente que é sempre Inspecção. A sensação que nós temos todos é que, sempre que entra alguém estranho numa sala de aula ou numa escola, há sempre um *frisson* porque aquilo é um espaço fechado, secreto, pouco partilhado mesmo entre os próprios professores. Foi o que nós encontramos nas Avaliações Integradas. A intervenção inspectiva deve ter também, como um dos seus grandes objectivos, induzir a mudança das práticas. Eu vejo a Inspecção como sendo esse “fermento” que vai, internamente, pôr para cima as estruturas e os actores, valorizando-os e motivando-os e dando-lhes relevo no contexto do território educativo em que estão inseridas”.

Já o *Inspector Sequenciais 5*, embora reconhecendo o papel positivo do PAIE neste domínio, tem uma perspectiva menos entusiástica sobre mudanças genuínas da imagem inspectiva: “Eu acho que ainda paira [a imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema]. As pessoas ainda mantêm essa representação. O inspector é uma pessoa indesejada na escola. O que veio amenizar um bocado esse conceito foi, de facto, o PAIE que nos levou à escola com outra definição e isso ajudou um bocado a melhorar a imagem da Inspecção. A imagem depende também de quem esteve nas escolas antes de nós. Eu tenho um caso muito paradigmático. Eu estive numa escola em que fui lá fazer um conjunto de programas onde eu ia dizendo «façam assim, façam desta forma, organizem desta maneira» e era sempre bem-vindo. Até que, um dia, tive que ir lá, mas como inspector de um processo de alguém do órgão de gestão. Continuava a ser o mesmo, mas com outra função. Expliquei o que se passava e disse que isso implicava um processo disciplinar. O Presidente percebeu, mas os restantes elementos do órgão de gestão quase se incompatibilizaram comigo. Numa escola onde eu entrava e me sentia bem, passou a ser um sacrifício enorme entrar porque as pessoas tinham ficado zangadas comigo. Na acção disciplinar, a Inspecção não é muito bem-vinda. No dia em que a Inspecção vai lá pedir contas porque alguém não cumpriu com o que devia ter cumprido, as coisas complicam-se. Portanto, se, de facto, tivesse havido mudança, até isso se deveria verificar e, na maioria dos casos, isso não acontece”.

Para concluir, o *Inspector Sequenciais 6* deixa uma nota positiva no ar através de vários exemplos que, na sua opinião, permitem considerar que poderão existir

mudanças genuínas a este propósito, sendo algumas delas decorrentes da acção desenvolvida pelos inspectores no decurso do PAIE: “Provavelmente ainda coexistem as duas visões, mas, de uma maneira geral, penso que a Inspecção já está a surgir nas escolas como fruto da renovação dos seus quadros, com outro tipo de formações académicas, com uma imagem muito mais positiva. Todavia, ainda sentimos que, aqui e ali, ainda se encontra a imagem do inspector como polícia do sistema, principalmente junto dos professores mais velhos. Sentimos que, ocasionalmente, nos surgem pequenos episódios que de facto sustentam isso. Há uma certa história inculcada sobre a Inspecção (de verificação da conformidade, de verificação da legalidade) mas de uma forma geral penso que já estamos numa fase de transição para uma outra postura e uma outra concepção de Inspecção. E acho que as escolas vão sentindo isso. Para além disso, a Inspecção nunca andou tanto nas escolas e, muitas vezes, a fazer outro tipo de actividades que não têm muito a ver com a visão de controlo da acção. O PAIE teve também um papel importante nesse domínio. Por exemplo, quando nós fazíamos a apresentação do relatório, muitas vezes, tínhamos anfiteatros com noventa ou cem pessoas a assistir, entre as quais agentes externos e muitas pessoas convidadas, e sentimos que conseguíamos comunicar com um leque alargado de pessoas e passávamos uma outra imagem da Inspecção. A Inspecção estava a fazer, especificamente com o PAIE, muito mais do que uma mera verificação do cumprimento dos normativos. Com esse programa, nós demos à IGE uma visibilidade que beneficiou imenso a imagem da Inspecção. E sentimos que, da parte de muitas escolas, houve uma grande receptividade em relação ao PAIE. Embora tenhamos que admitir que, provavelmente, num ou noutro caso o PAIE foi apenas a *nossa verdade*, mas a riqueza esteve em levar à escola uma outra imagem sobre aquilo que era a sua realidade. Foi uma imagem externa e isto, de facto, mexeu com muitas escolas. Agora não sabemos avaliar até que ponto é que isto se traduziu em benefício para a escola, para as aulas e para os alunos. Mas que abalou, isso não há dúvida. Com o PAIE nós devolvemos às escolas informação bastante rica que elas poderiam utilizar em seu benefício. Isso também ajudou a mudar a imagem da Inspecção nas escolas. Talvez o PAIE tenha lançado, por exemplo, as raízes para aquilo que era fundamental que acontecesse: a avaliação interna das escolas”.

Em função do nível muito profundo de conhecimento do PAIE, o *Inspector PAIE* 1 acrescentou mais algumas informações que consideramos de grande relevo. Considerou este inspector que “as instituições foram abanadas por este programa [PAIE]” e que o *feedback* obtido “das escolas foi que se sentiram gratificadas com a intervenção, sentiram que isso as poderia auxiliar para melhorar procedimentos, mas muito focalizados no componente organizativo. As escolas absorveram essa parte mais facilmente e não tanto ao nível pedagógico, didáctico, metodológico, etc.”. Relativamente à questão da imagem, este inspector referiu que “infelizmente, a imagem que se tem dos inspectores está muito ligada a esta acção punitiva e eu acredito que, para muitas pessoas, a utilidade da Inspeção passa muito pelo poder coercivo. Mantém-se esta imagem por força, exactamente, da excessiva intervenção no âmbito disciplinar”. Por outro lado, “o facto de os inspectores estarem demasiadamente envolvidos na acção disciplinar também cria na personalidade do inspector uma forma de estar que pode ser indutora desse aspecto policial”, para além de prejudicar a capacidade de análise e intervenção ao nível do processo de ensino-aprendizagem: “no campo didáctico e metodológico, a maioria dos inspectores queixa-se de que o tempo de afastamento da prática lectiva lhes dificulta a tarefa porque realmente fizeram um corte quase absoluto com a leccionação”. Este inspector defende uma configuração da Inspeção de acordo com “um modelo em que a supervisão e o acompanhamento pedagógico deviam ser cometidas a outro organismo. [...] Havia instituições que fariam esse acompanhamento, essa pilotagem e a Inspeção ia verificar e tinha um outro poder que se está a perder completamente: informava o poder político dos constrangimentos e das dificuldades das medidas educativas no terreno porque, neste momento, a única entidade que está no terreno é a Inspeção. O que é importante é que se conheçam as dificuldades. Podemos fazer duas coisas: primeiro, o papel do *reporting*, conseguindo que todas as situações disfuncionais que tenham que ver com o desenvolvimento das políticas educativas fossem dadas a conhecer àquele que as concebeu no mais curto espaço de tempo para poder introduzir os instrumentos correctivos desta implementação; um segundo, que é o momento de verificar se as organizações que são intervencionadas podem ser ajudadas por outra entidade, neste caso, de supervisão, verificar se essas recomendações estão a ser indevidas. Por

consequente, seria uma Inspeção de segundo nível e não de primeiro nível”. Por último, este inspector sugeriu um modelo de articulação de esforços entre as universidades e a Inspeção no sentido da capacitação dos docentes para o exercício das suas funções, da identificação de debilidades ao nível das competências de ensino e da formação para colmatar essas lacunas: “Eu entendo que hoje as universidades, sobretudo aquelas que fazem cursos de formação de professores, deviam fazer um acompanhamento do desempenho profissional dos docentes. Com toda a vantagem: primeiro, para a própria instituição — após o documento da certificação e do início do desempenho profissional, durante dez anos, o professor tinha que ter uma ligação com a universidade que o acompanharia no seu profissionalismo. Depois, a Inspeção poderia, após essa intervenção de segundo nível e caso se verificasse que havia um conjunto significativo de organizações que apresentavam um distanciamento em relação ao desejável, enviar essa informação a uma entidade formadora que tentaria apresentar uma proposta de superação dessas dificuldades”.

3.3. Os inspectores pronunciam-se sobre as Intervenções Sequenciais

A Intervenção Sequencial constituiu na prática uma espécie de balão de ensaio daquilo que seria o processo de *follow-up* do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Por aquilo que nos é dado apreciar através das entrevistas que realizámos nas nove escolas constituintes da nossa amostra e das entrevistas que fizemos a seis dos inspectores que a elas se deslocaram no âmbito da Intervenção Sequencial, o impacto deste programa nos estabelecimentos de ensino terá sido bastante reduzido. O Quadro 48 patenteia o tratamento das respostas dos inspectores que entrevistámos a este propósito.

Quadro 48: Respostas dos Inspectores das Intervenções Sequenciais

Asserções		Totais				
		CT	C	SO	D	DT
1	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	5	2			
2	A visita da inspeção afectou o normal funcionamento da escola.		4		3	
3	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.		1		6	

4	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	3	4			
5	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	3	4			
6	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	3	4			
7	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	1	6			
8	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	2	5			
9	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	1	5		1	
10	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.		5		2	

Logo à partida estes resultados permitem identificar visualmente uma predominância muito acentuada de concordância dos nossos entrevistados com as asserções que lhes apresentámos. Todos eles consideraram pertinente esta intervenção e quase unanimemente consideram que os seus interlocutores nos estabelecimentos de ensino foram genuínos no relacionamento que com eles mantiveram no decurso deste programa. Note-se também que três dos nossos informantes admitem que as Intervenções Sequenciais tenham causado alguma perturbação nos estabelecimentos de ensino. Nomeadamente o *Inspector Sequenciais 2* considerou que, “quer se queira quer não, até pelo passado que leva atrás de si, a intervenção dos inspectores na escola é sempre um factor que gera alguma perturbação. Para além de terem de desenvolver as tarefas do quotidiano escolar, próprias da gestão, têm ainda de colaborar com os inspectores: atendê-los durante a visita e apresentar os dados que estes lhes pedem”. Por sua vez, o *Inspector Sequenciais 5* referiu um caso ocorrido num dos estabelecimentos de ensino intervencionados no âmbito deste programa e que ilustra bem a alteração de comportamento habitual: “Lembro-me que nos tinham dito que tinham comprado 60 obras para a biblioteca e nós fomos lá para ver e, de repente, aparece-nos um senhor a querer conversar connosco, dizendo que era o responsável pela biblioteca. Perguntou se estávamos lá por causa da Avaliação Integrada e sabia que tínhamos perguntado pelo relatório, pois, na altura, ele era Presidente da Assembleia de Escola. Disse-nos, então, que achava que tinha o relatório numa gaveta. Depois, quando pedimos para ver alguns documentos, tivemos a sensação que alguns foram organizados de repente. Víamos os auxiliares de acção educativa de um lado para o outro a limpar para serem vistos como empenhados”.

Chamamos ainda a atenção para o facto de, em concomitância com o objectivo de ajuda para a melhoria, globalmente, os inspectores considerarem que este programa

também visava o controlo e a pressão no sentido da prestação de contas sobre desempenho e resultados. Sobre esta questão, o *Inspector Sequenciais 1* referiu “Embora por vezes não tivesse sido atingido, exercer algum controlo sobre a escola era o objectivo central. O *feeling* de quem anda no terreno é que nem todas as organizações que funcionam bem do ponto de vista burocrático têm efectivamente qualidade no respectivo desempenho e vice-versa. Uma vez, as escolas estão bem organizadas em termos burocráticos, de estrutura, mas não funcionam; outras, por detrás da informalidade estão escolas que funcionam muito bem. Há em algumas escolas um certo folclore que, muitas vezes, é acompanhado de autênticos rituais que não têm correspondência no real”.

Em termos de propostas de melhoria das Intervenções Sequenciais, caso um programa com objectivos semelhantes fosse reeditado, o *Inspector PAIE 2* referiu: “Eu acho que as Sequenciais deviam ser feitas por um elemento ou dois da equipa inspectiva que lá esteve para ver a melhoria e não por uma pessoa que tem que, primeiro, estudar a escola, fazer o relatório, etc... Isso eu não concordo”.

O *Inspector Sequenciais 1* não propôs alterações a este programa, no entanto, chamou a atenção para o componente ritualizado da acção dos gestores escolares e professores em presença dos inspectores: “Constatámos que em termos globais as escolas procuraram corresponder às recomendações, ainda que a mim, com o *feeling* que tenho, me desse a sensação de que por vezes esse cumprimento era mais em termos rituais. Era mais para inspector ver. Às vezes, encontramos nos dossiers planificações da escola do lado. Esquecem-se de tapar a identificação da outra escola ao fazerem fotocópias”.

Por sua vez, o *Inspector Sequenciais 2* defendeu um posicionamento de maior pressão sobre as escolas que não seguissem as recomendações da IGE constantes nos relatórios do PAIE, considerando necessário “pedir à escola a explicação por que não teve em conta as recomendações feitas pela equipa inspectiva que procedeu à sua avaliação. A IGE ficaria, assim, a saber as razões por que a escola o não fez e, por sua vez, a escola receberia um sinal de que não é aceitável que o não faça. É claro que este procedimento se inscreveria na linha do controlo e da prestação de contas. Tudo isto na tentativa de melhor entender qual o sentido de não terem desenvolvido aquela linha

que lhes foi sugerida”. Este inspector revelou ainda algum cepticismo relativamente ao verdadeiro impacte do PAIE nos estabelecimentos de ensino intervencionados: “Não sei até que ponto os documentos que foram devolvidos à escola (relatórios) por parte da IGE, após a Avaliação Integrada, foram objecto de reflexão dos vários órgãos. Creio que, feita a aplicação do PAIE, pelo menos algumas escolas se limitaram a esse momento de reflexão conjunta sobre a imagem que, de fora, lhes era devolvida em relação às virtualidades e eventuais fragilidades da própria escola”.

O *Inspector Sequenciais 3* defendeu um conceito diferente de intervenção e de articulação entre o PAIE e as Intervenções Sequenciais: “Essencialmente, o que eu mudava era a filosofia que estava na base, no sentido da intervenção ser sequencial e ser verdadeiramente um acompanhamento das dimensões da Avaliação Integrada e dava um peso muito forte aos resultados dos alunos. Tinha todo o cabimento, na Avaliação Sequencial, a equipa inspectiva se munir de um valor acrescentado da escola e ver, de facto, se houve evolução positiva ou não e ver quais os factores que contribuíram para este “não-paralelismo”: Avaliação Integrada e Avaliação Sequencial”. Este inspector reafirmou a sua convicção sobre a necessidade de enfatizar o papel dos resultados dos alunos: “Tendo em conta que a função da Avaliação Sequencial é verificar a evolução da escola, é muito difícil introduzir uma formatação diferente. Portanto, acho que o principal problema foi nos resultados dos alunos. A dimensão dos resultados era uma dimensão estratégica, fundamental. Era o núcleo duro da Avaliação Integrada e depois, na Avaliação Sequencial, passou à margem e isso é que não pode ser”. Contou-nos mesmo que no caso de uma determinada Intervenção Sequencial “a equipa inspectiva se preocupou e calculou também o valor acrescentado à data da intervenção inspectiva para depois compararmos. Chegámos à conclusão que não houve evolução positiva. Pelo contrário. Depois, por questões relacionadas com a estrutura, houve orientações no sentido de não dizer nada nem pôr no relatório o cálculo do valor acrescentado – que deu muito trabalho, mas ficou apenas para nós”.

A este propósito, o *Inspector Sequenciais 5* foi parco em palavras, referindo apenas: “Acho que deveria ser continuada [a Intervenção Sequencial], mas se calhar,

não na perspectiva da intervenção sequencial. Não tanto de controlo, mas mais de acompanhamento”.

Por último, o *Inspector Sequenciais 6* fez uma análise bastante detalhada de aspectos a mudar no PAIE, nas Intervenções Sequenciais e das respectivas justificações. A sua resposta pode basicamente dividir-se em duas partes: “(1) Ficou-me a sensação de que havia pouca objectividade nas recomendações dos relatórios do PAIE. Como a linguagem das recomendações era pouco objectiva, pouco mensurável, quando fomos fazer a Intervenção Sequencial tivemos dificuldade em identificar os eventuais progressos feitos pela instituição. Domínios como a articulação curricular são extremamente difíceis de analisar. Estávamos a lidar com margens de incerteza, com muita subjectividade e, depois, quando tínhamos que avaliar aquilo, era muito difícil. Recomenda-se que o Conselho Pedagógico tenha uma melhor articulação com os departamentos ou que os departamentos tenham uma melhor articulação entre si. Mas o que é que é isto de articulação? Eu acho que não definimos suficientemente conceitos na perspectiva da Inspeção e na perspectiva dos actores das escolas. Há um vazio aqui quando fomos avaliar questões como a articulação e a concretização do Projecto Educativo. Houve falta de objectividade e margens de incerteza substancialmente alargadas. Sentimo-nos um bocado à deriva. Foi claramente a sensação com que fiquei. Como é que vamos medir a articulação? Vamos às actas? Fomos ver às actas o que é que se fez no plano das orientações para a acção. E de facto estava lá, mas no plano operacional sentíamos dificuldade em avaliar porque não sabemos como é que essas orientações para a acção chegam à aula, como é que chegam aos departamentos curriculares, como é que as coisas se debatem. (2) Parece-me negativo que tenha sido outra equipa de inspectores, com outra história incorporada, com outras concepções de escola, com outros universos simbólicos, com outros quadros de referência, a fazer a Intervenção Sequencial do PAIE. Dessa forma, desbaratou-se todo o *know-how* adquirido durante a primeira intervenção pelos membros da equipa. Nós, inspectores, quando vamos a uma escola fazer uma avaliação, captamos algum aspecto da dimensão formal da escola, mas escapa-nos toda a riqueza e todo o mundo informal e, quiçá, o mundo não formal. Mas estando lá uma semana ou quinze dias já dá para

captar alguma coisa. E uma equipa que vai fazer a Intervenção Sequencial e está lá um ou dois dias não vai conseguir captar o que é essencial na escola”.

Fica mais uma vez bem patente a riqueza das reflexões, o fino espírito crítico e a pertinência das propostas concretas apresentadas pela generalidade dos inspectores. Constata-se um conhecimento profundo da realidade e uma genuína aprendizagem que foi capaz de incorporar e de converter dados, informação e experiências em conhecimento contextualizado⁹¹. Elementos pessoais com esta configuração propiciam capacidade de *double-loop learning*⁹² às organizações onde desempenham a sua actividade. Caberá a estas a disponibilização dos meios, dos tempos e dos espaços que permitam a criação de maiores sinergias grupais e organizacionais no sentido de uma contínua reflexão sobre as práticas e consequente aperfeiçoamento. Neste caso, é também indispensável encontrar canais para que o fluxo de informação e conhecimento individual e grupal alimente o processo de reflexão, reenquadramento e decisão desenvolvido ao nível dos Serviços Centrais da Inspeção-Geral da Educação. Por vezes fica-se com a sensação de que ao nível institucional ainda não se tomou consciência de que as competências e o potencial do corpo inspectivo cresceram significativamente e exigem uma outra abordagem do relacionamento entre as cúpulas e a base, sob pena de a IGE não beneficiar da sua mais importante riqueza — os seus recursos humanos. Um desbaratamento deste cariz traduzir-se-á forçosamente num outro prejuízo, a saber, a desmotivação e mesmo a frustração de expectativas por parte de muitos que abraçaram a profissão inspectiva na perspectiva de um envolvimento qualitativo mais profundo.

⁹¹ Estas características, bem como alguns dos resultados presentes neste estudo, vêm confirmar tendências que já havíamos identificado num estudo exploratório (Costa e Ventura, 2002b) em que participámos, nomeadamente no que se refere a uma perspectiva muito informada e crítica (construtiva) dos inspectores sobre o PAIE.

⁹² Aprendizagem “que se traduz numa mudança dos valores de teoria em uso, assim como nas estratégias e crenças [...] pode ser levada a cabo por indivíduos, quando a sua investigação conduz a mudança nos valores das suas teorias em uso, ou por organizações de forma a provocar a mudança nos valores da teoria em uso organizacional” (Argyris e Schön, 1996: 20).

4. A tipologia de análise confronta-se com o estudo empírico

No capítulo II desta tese apresentámos uma tipologia para análise da avaliação inspectiva nas organizações escolares. Essa tipologia mais não é do que um constructo, uma *lente* que poderá propiciar a desocultação de alguns aspectos menos visíveis na arquitectura e no funcionamento dos dispositivos de avaliação externa ou de inspecção. Nesse sentido, criámos então três metáforas, a saber: o olho da vigilância normalizadora, o jogo do gato e do rato e os rituais camaleónicos de legitimação.

Propomo-nos agora confrontar cada uma dessas metáforas com os resultados que obtivemos no nosso estudo empírico, consubstanciados nas opiniões manifestadas pelos nossos entrevistados.

A metáfora do olho da vigilância normalizadora enfatiza aspectos morfológicos de tipo funcionalista com características micro-políticas ligadas às representações e ao exercício do poder. Aludimos no capítulo II ao problema da falta de articulação entre o poder político e a IGE, por um lado, e entre esta e os estabelecimentos de ensino, por outro lado. Esse é um problema grave com impacte em termos de funcionamento do sistema e em termos da credibilidade da própria IGE junto dos profissionais de educação. Mas não é este o aspecto que mais nos interessa nesta fase de confronto com as opiniões dos nossos entrevistados. Sentimos durante as nossas interações com os profissionais de educação que, considerada em abstracto, a Inspeção funciona como um elemento que respalda as lógicas de confiança e de boa fé. Apesar de muitas vezes a prática não sustentar essa interpretação, o imaginário geral continua a ver a Inspeção como um agente de normalização e de correcção policial dos atropelos, infidelidades normativas ou processuais. Note-se que, de forma sistemática, muitos dos nossos entrevistados, quando se pronunciaram sobre esta questão fizeram-no na 3ª pessoa do plural (*L'enfer, c'est l'autre*, como diria o filósofo francês Jean Paul Sartre). Nesta perspectiva, é como se a Inspeção fosse vista como a última muralha contra os ataques à *normalidade*, com toda a carga ambígua e idiossincrática que o conceito comporta. No quadro das lógicas de confiança e boa fé indispensáveis para a coesão e o funcionamento da sociedade, as pessoas ficariam mais inseguras se não existisse esta

última muralha na qual se confia para a reposição da normalidade, para a correcção dos desvios, para o castigo dos prevaricadores. A Inspecção aparece assim como o garante da estabilidade e os inspectores, em abstracto, pululam o imaginário colectivo como indivíduos com poder e que representam o poder hierárquico disciplinador e sancionatório. Podemos encontrar este tipo de representações em muitos dos nossos interlocutores. Globalmente falando, e numa perspectiva de preservar uma imagem de responsabilidade, de qualidade e de profissionalismo da instituição a que pertencem e deles próprios, muitos dos nossos interlocutores basearam-se no quadro de uma lógica de confiança e boa-fé. E nesse quadro, o controlo, representado pela Inspecção, é visto como necessário, e até, em muitos casos, como desejável para manutenção da coesão e da justiça sociais. Para corrigir os atropelos dos “outros”. Alguns Presidentes de Conselho Executivo assumiram mesmo que usam, por vezes, o medo da Inspecção como estratégia para manter a conformidade ou para corrigir trajectórias na actuação de outros elementos dos respectivos estabelecimentos de ensino. O medo da Inspecção acaba por ser usado como dispositivo de normalização tanto por parte do poder institucionalizado central como por parte de órgãos de gestão de estabelecimentos de ensino.

Para a compreensão dos processos de exercício do poder por parte do poder central, muito ajuda o conceito que prodigamente descrevemos neste trabalho de panopticismo ou de exercício ubíquo do controlo. Exemplos deste tipo de situação são as seguintes referências feitas por dois dos nossos entrevistados: “Mesmo agora que eles [os inspectores] não estão, eu estou com um bocado de receio apesar de estar mais à vontade porque não sou coordenador” (Coordenador 1 da Escola Plátano); “Quando eles [os inspectores] não estão cá, acho que se sente na mesma, há sempre aquela vertente «se vier cá o inspector...»” (Professor Observado 3 na Escola Camélia). No decurso dos contactos que mantivemos com muitos dos nossos entrevistados, ficou claro que existe este medo insidioso e frequentemente inconfessado de uma justiça e de uns justiceiros abstractos que não precisam de estar presentes para exercer o controlo visto que essa acção acaba por ser auto-administrada, em doses variáveis, por muitos dos supostos *objectos* desse mesmo controlo.

A metáfora do jogo do gato e do rato dá relevo a uma tensão dinâmica insolúvel entre quem tenta exercer o controlo e quem tenta eximir-se a esse mesmo controlo. A escapatória ao controlo pode revestir-se de várias formas de resistência, oposição, subversão ou fuga. Os aspectos essenciais desta tensão exercem-se num digladiar, normalmente em estrutura profunda, que se desenvolve num quadro micro-político. Neste quadro, a auto-imagem de quem tenta exercer o controlo e de quem é suposto constituir-se como objecto do controlo depende muito do nível de eficácia percebida por uns e por outros. Encontrámos junto de alguns dos nossos entrevistados referências a atitudes defensivas individuais, grupais ou organizacionais em função daquilo que foi entendido como tentativa de controlo por parte dos inspectores e da Inspecção. Expressões como: “houve um cerrar de fileiras”, “puseram-se de parte as polémicas”, “afinal nós até na hora somos capazes de nos ajudar e de reflectir e pôr as cartas na mesa”, “se for só inspecção por inspecção as pessoas acabam por criar mecanismos de defesa” são bem sintomáticas do facto de, em muitos dos estabelecimentos de ensino intervencionados, os inspectores terem sido percepcionados como os “outros” que vêm perscrutar o que os professores e os gestores escolares fazem. Ao serem identificados como os outros, os inspectores desencadeiam um *alarme* e são confrontados com um cenário que não corresponde à realidade. Como nos disse o Coordenador 2 da Escola Magnólia, “em muitos casos, a inspecção, no dia em que vem, não vê nada porque são muitos floreados e no dia-a-dia não é nada disso”. Não existe um plano arquitectado de forma premeditada e detalhada. O que aparentemente acontece é um processo de confluência de dispositivos defensivos de ordem individual, grupal e organizacional através do qual aqueles que receiam ser objectos de tentativas de controlo tentam eximir-se à eficácia dessas tentativas. O entendimento entre os que tentam escapar ao controlo é de carácter predominantemente tácito. Não é necessário grande intercâmbio para cada um dos elementos da organização ter a consciência de que, ao proteger-se, está a proteger a organização. De igual modo, a maioria sabe que ao proteger a organização está a proteger-se a si também. A notoriedade positiva ou negativa da organização terá reflexos na notoriedade e na auto-estima de cada um dos elementos que a integram.

Esta consciência do impacto potencial de uma imagem positiva ou negativa desencadeia por vezes fenómenos de medo da inspecção e dos inspectores abundantemente referidos por muitos dos nossos entrevistados: “Eu penso que funciona [a avaliação externa como um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino] nos casos em que os professores têm muito medo da inspecção e por isso vão melhorar” (Coordenador 2 da Escola Magnólia); “Quando se fala em Inspecção pensa-se logo em alguém que vem punir, castigar, etc.” (Coordenador 3 da Escola Jacarandá); “Foi uma guerra porque ninguém queria ser observado. As pessoas estavam muito preocupadas, havia uma avaliação externa que ia ser feita, ninguém sabia muito bem por quem...” (Professor Observado 2 na Escola Sobreiro); “Só por medo alguns professores, em situações muito pontuais, terão mudado as suas práticas” (Coordenador 3 da Escola Jacarandá); “Há sempre aquela ameaça do inspector e fica sempre aquele medo” (Professor Observado 3 da Escola Azinheira).

A metáfora dos rituais camaleónicos de legitimação chama a atenção para o facto de os grupos e as organizações utilizarem frequentemente os rituais como formas de sobrevivência, de protecção ou de defesa de interesses próprios. Nesse âmbito, conjecturámos um cenário — que designámos por *Cavalo de Tróia* — segundo o qual a Inspecção, com o seu Programa de Avaliação Integrada das Escolas, tentava manter, dissimulada, e, por via disso, mais eficazmente, a intenção de controlar o trabalho das escolas e dos professores. Assim, numa perspectiva *camaleónica*, a avaliação explicitada constituiria apenas uma tentativa de refinamento do controlo e de abafamento das reacções negativas. Este constructo corresponde apenas a um exercício teórico sem a pretensão de nele enquadrar forçosamente a realidade sobre a qual nos debruçámos. Mais não pretendemos do que aventar um cenário possível, entre outros, à luz das teorias em que nos inspirámos.

Do lado dos estabelecimentos de ensino esta metáfora foi congeminada tendo por base as tentativas de instrumentalização ou de legitimação que alguns fizeram a partir das intervenções inspectivas que analisamos neste trabalho. Sem que essas tentativas de legitimação possuam forçosamente uma carga negativa. Em muitos dos casos, à semelhança do ocorrido com outros tipos de intervenção inspectiva com uma

maior predominância de controlo ou de auditoria, elementos das escolas, sobretudo ao nível dos Conselhos Executivos, perspectivaram o PAIE e os respectivos relatórios inspectivos como elementos legitimadores das opções e das acções empreendidas, tanto perante os públicos internos, quanto perante os externos, nomeadamente as comunidades envolventes e a própria tutela. Ocorre desta forma uma tentativa de aproveitamento político no sentido da legitimação de opções declarada ou potencialmente originadoras de conflito. Através de um processo de subversão da intencionalidade da IGE, o PAIE funcionou nalguns casos como elemento dissuasor de conflitos ou como factor de apaziguamento de conflitos declarados.

Ao contrário da metáfora do jogo do gato e do rato, neste caso a IGE e os inspectores são camaleonicamente perspectivados por algumas comunidades, estabelecimentos de ensino, grupos internos ou órgãos de gestão como aliados para fazer vingar políticas, estratégias, opções, ou para incrementar a auto-imagem ou a notoriedade positiva.

Tal abordagem transparece em afirmações como “aquilo que a inspecção nos trouxe não foi exactamente uma prescrição de coisas a fazer, mas uma legitimação do que nós estávamos a fazer, de que estávamos no caminho certo e de que as nossas metas estavam certas e o projecto que tínhamos para a escola acabou por ser legitimado” (Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro). Ou em referências como “[o PAIE] veio legitimar uma série de procedimentos que nós temos e tínhamos na altura que em determinados momentos eram postos em causa pelos encarregados de educação. Esta avaliação veio reforçar a nossa confiança na actuação do Conselho Executivo como um todo” (Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá). Claro que este processo de instrumentalização apenas se opera quando os resultados visíveis da acção inspectiva, nomeadamente o relatório correspondente, são encomiásticos para a escola. No caso de o não serem, a atitude típica corresponde à desvalorização ou à tentativa de erosão da credibilidade do relatório e dos que o lavraram. Verifica-se assim, frequentemente, um processo de filtragem ou dissonância cognitiva no sentido de que a interpretação e o uso da informação decorrem do facto de esta confirmar ou infirmar a auto-imagem e de se adequar ou não às conveniências pessoais e institucionais.

Os processos de ritualização associados a esta metáfora ligam-se também muitas vezes a quadros interpretativos de lógicas de confiança e boa fé apriorísticas que transparecem de declarações como as seguintes: “Se contribuiu [o PAIE] para melhorar as práticas pedagógicas, certamente que também contribuiu para melhorar a qualidade das aprendizagens [...] conhecendo os meus colegas como conheço, penso que não foram detectados muitos problemas relacionados com a prática da docência, até porque os professores que foram observados tinham muito traquejo” (Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia); “Eu acho que a maior parte das pessoas nem devia estar preocupada porque a maior parte das pessoas tem uma boa prática docente” (Professor Observado 2 na Escola Sobreiro). No quadro interpretativo do neo-institucionalismo, que integrámos nesta metáfora, estamos perante rituais de fachada que visam preservar a face da instituição e de cada um dos membros que a integram. Nesse sentido, são dadas como adquiridas um conjunto de características e de situações que não tem suporte em evidências ou em conhecimento aprofundado. Na impossibilidade de se assegurarem da fidedignidade desses pressupostos, e de acordo com uma estratégia defensiva e de *lubrificação* dos relacionamentos pessoais e institucionais, todos os actores organizacionais, em graus variáveis, ajudam a construir modelizações da realidade socialmente aceitáveis. Desde que não existam desvios significativos entre esses modelos e a percepção que as pessoas têm da realidade, é possível manter o *status quo* e obter um reconhecimento apriorístico de características e de competências dos indivíduos e das organizações. Sem este tipo de modelizações e de consensos, mais tácitos do que explícitos, seria muito difícil manter o equilíbrio instável da coesão social.

Como conclusão, referiremos que esta tipologia que congeminámos nos ajudou a perspectivar o nosso objecto de estudo e está impregnada de características que a tornam passível de aplicação num aprofundamento deste estudo ou noutros estudos sobre questões ligadas ao controlo organizacional, à avaliação ou à inspecção de organizações escolares, ou outras.

Conclusões

Terminado este nosso laborioso percurso, ficamos com a sensação de que nos faltou fôlego para ir mais além. Sobretudo em termos da exploração de muitas das linhas interpretativas e investigativas para onde apontam alguns dos resultados que obtivemos ao longo do nosso percurso. Ficam no entanto abertos alguns caminhos para que outros, mais capazes, possam aprofundar algumas destas questões.

Todo este processo valeu a pena, não apenas pelo resultado, mas também pelo seu componente iniciático em muitos dos domínios que não conhecíamos com suficiente profundidade. Olhando para trás, fica claramente um sentimento de maturidade acrescida ao nível investigativo, técnico e mesmo pessoal.

A configuração tripartida da nossa tese permitiu-nos, em primeiro lugar, fazer uma incursão pelas teorias organizacionais e por vários modos de perspectivar a morfologia e o desempenho organizacionais. Para além disso, abordámos as questões que se prendem com a dimensão de controlo organizacional e as várias fórmulas de o operacionalizar.

Numa segunda parte tratámos das questões da avaliação e inspecção de escolas e analisámos as especificidades da Inspeção-Geral da Educação em Portugal e do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

Na terceira e última parte, explicitámos a nossa metodologia de investigação e expusemos o conjunto de dados, de informações e de conhecimentos que fomos coligindo junto dos nossos informantes.

De todos os muitos aspectos merecedores de investigações subsequentes, nossas ou alheias, importaria realizar estudos de caso que permitissem aprofundar o que se passou, numa perspectiva longitudinal em alguns dos estabelecimentos de ensino intervencionados ao nível do PAIE, contrastando-os, em alguns aspectos, com estabelecimentos de ensino que não tenham sido sujeitos a esse programa.

Teria igualmente muito interesse desenvolver estudos que, numa perspectiva mobilizadora de concepções micro-políticas e da Psicologia Social e Clínica, permitissem compreender as tácticas e as estratégias, pessoais e organizacionais que

aumentaram o nível de impermeabilidade às influências benignas preconizadas pelo PAIE.

A hipótese basilar deste trabalho foi enunciada da seguinte maneira: Não se vislumbram evidências robustas de que o Programa de Avaliação Integrada das Escolas tenha tido um impacto positivo significativo no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino que a ele foram sujeitos e na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem dos respectivos alunos. Depois da aventura especulativa e investigativa que empreendemos. Depois do estudo e da investigação que desenvolvemos nos últimos quatro anos. Depois de ouvir cerca de noventa pessoas a este propósito, atente-se em referências como as seguintes: “A intervenção da Inspeção com este programa [PAIE], genericamente não mudou esta escola” (Coordenador 3 da Escola Jacarandá); “A ideia que me deixa é que é muita parra e pouca uva” (Professor Observado 2 na Escola Azinheira); “O impacto do programa nesta escola foi muito reduzido” (Professor Observado 3 na Escola Azinheira); “Gasta-se tanto dinheiro e não são trabalhos muito profícuos” (Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira); “Foi um trabalho que não deu grandes frutos” (Coordenador 2 da Escola Camélia). Depois de muito reflectirmos. Consideramos que se confirma essa hipótese que aventámos. Pelo menos nos casos sobre os quais nos debruçámos.

Estão profusamente referidas ao longo deste trabalho algumas das eventuais causas deste impacto despiciendo do PAIE nos estabelecimentos de ensino. Sintetizando essas causas, diremos que existiram quatro tipos de obstáculos a um maior sucesso do PAIE: a) configuração do sistema educativo português; b) características do PAIE; c) culturas escolares; d) ausência de acompanhamento.

A configuração do sistema educativo português caracteriza-se por um elevado nível de centralização e prescrição ao nível curricular, pedagógico e da administração e gestão. Os estabelecimentos de ensino continuam a possuir apenas margens mitigadas de autonomia, tanto por falta de delegação de competências a partir do topo, como por falta de proactividade. Os gestores escolares não podem ser líderes na verdadeira acepção da palavra visto que as suas margens de discricionariedade são muito reduzidas. Eles são predominantemente funcionários. A autonomia das escolas

continua a ser uma miragem. As correntes da prestação de contas em que se insere o PAIE criaram-se exactamente para equilibrar situações de incremento das margens de autonomia institucional. Pretendem ser formas de regulação *a posteriori*. Mas o desajustamento é evidente quando se utiliza um mecanismo de avaliação preparado para um quadro de autonomia a instituições que integram um sistema que continua a ser muito centralizado e detalhadamente regulado a partir do centro. É como se se partisse do princípio de que a autonomia que tem pululado os discursos políticos dos sucessivos governantes, sobretudo nos últimos dez anos, se tivesse consubstanciado. O que está longe de corresponder à verdade.

Muitas das situações diagnosticadas pelos inspectores no decurso do PAIE e muitas das consequentes recomendações constantes nos relatórios exigiriam uma margem de manobra por parte dos respectivos Conselhos Executivos que de todo eles não possuem. Com escolas sem autonomia, com gestores sem poder, não é expectável que se operem grandes alterações. Com escolas em que uma parte significativa do corpo docente muda todos os anos torna-se muito difícil desencadear e manter processos de melhoria das práticas e dos resultados. Diagnosticar as situações é a parte mais fácil. O que se torna mais difícil é congregar as forças e recursos para resolver sustentadamente os problemas identificados.

As características do PAIE a que já aludimos em abundância correspondem a modelos directivos, prescritivos e estandardizados. O facto de o programa ter sido imposto sem base negocial alargada e consensualizada com os estabelecimentos de ensino não propiciou um clima de parceria para o desenvolvimento e a melhoria entre os inspectores, os gestores e os professores. Toda a morfologia do programa e os respectivos dispositivos de implementação apontavam num sentido oposto ao do empossamento por parte dos interlocutores nas escolas do espírito de auto-reflexão sobre as práticas e de customização dos modos de a operacionalizar.

As mudanças positivas e sustentadas têm de estar radicadas nos estabelecimentos de ensino. O processo pode ser desencadeado a partir do exterior. Os dispositivos de aconselhamento, assessoria, apoio técnico externos deverão ser disponibilizados. Mas o processo tem de ser sentido e vivido a partir de dentro de cada

instituição. Só assim será possível galvanizar, responsabilizar e sustentar no sentido da melhoria.

As culturas escolares em Portugal continuam muito marcadas por um espírito paradoxal de desejo de maior autonomia em concomitância com a recusa da delegação prática de maior autonomia. A imagem da Inspeção e dos inspectores continua a infundir medo, ou pelo menos angústia, em muitos dos professores e dos gestores escolares. Salvo algumas excepções, o inspector continua a não ser visto como um parceiro para o desenvolvimento. Mantém-se muita suspeição relativamente às intenções das abordagens inspectivas. A marca do passado, apesar de refutada por muitas das práticas inspectivas dos tempos mais recentes, continua a marcar de forma indelével o imaginário de muitos dos professores.

Para além disso, as abordagens externas continuam a desencadear um “cerrar de fileiras” que torna pouco permeável a organização às influências e às aprendizagens decorrentes desse processo. De forma ostensiva ou dissimulada, a carapaça protectora pessoal e organizacional robustece-se face a qualquer abordagem externa.

Finalmente, a ausência de acompanhamento, de estruturas de assessoria que pudessem incentivar e ajudar as escolas a desencadear e manter os processos tendentes à melhoria dos aspectos identificados pelos inspectores. Como já tivemos oportunidade de referir, as escolas portuguesas encontram-se numa situação de grande isolamento visto que não existem estruturas formais ou informais de partilha de boas práticas e não existem entidades de apoio técnico ou assessoria para os domínios científico, pedagógico, didáctico, de administração ou gestão. Não existem estruturas de articulação de esforços e de desenvolvimento de sinergias que permitam aos estabelecimentos de ensino sentir-se respaldados no cumprimento daquilo que a lei lhes exige ou nas acções que desenvolve por iniciativa própria.

Importa ainda referir que, na nossa opinião, o fim inopinado e injustificado do PAIE determinou o cercear de uma oportunidade de ouro para que se procedesse a uma renovação genuína da cultura e da prática inspectiva em Portugal. Durante o período de vigência do PAIE criou-se uma dinâmica e uma expectativa de mudança do paradigma típico da inspecção da educação. Os inspectores foram incentivados a atenuar a abordagem de verificação da conformidade normativa e a abraçar uma

perspectiva avaliativa com contornos qualitativos acentuados. A bandeira desta mudança era claramente o PAIE que conseguiu congrega esforços e iniciar um processo de mudança de mentalidades no seio do corpo inspetivo. Tememos, no entanto, que o fim do programa tenha provocado danos muito graves na cultura e nas práticas inspetivas. Paradoxalmente, a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação continua a conferir-lhe a competência avaliativa (a lei não foi revogada), embora a restante arquitectura legislativa lha tenha retirado. As alterações legislativas e institucionais e o reforço muito significativo do componente de acção disciplinar a que se tem assistido nos últimos anos também não têm ajudado muito a que os inspetores evoluam para um perfil de avaliadores, ou mesmo de cientistas sociais.

Pensamos que os resultados deste trabalho poderão ser tomados em linha de conta no gizar de planos futuros para a inspeção da educação em Portugal e para a congeminção de quaisquer dispositivos de avaliação externa de estabelecimentos de ensino. Com estes resultados corrobora-se a ideia de que só é possível mudar as escolas com os professores e a partir de dentro. Reforça-se a consciência de que os dispositivos de avaliação externa só poderão dar origem a resultados visíveis se forem articulados com dispositivos robustos de reflexão interna e de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino. As abordagens impositivas, pré-concebidas sem consensualização alargada e sem possibilidades de customização em função da especificidade dos contextos ou das organizações escolares poderão servir vários propósitos, nomeadamente o *reporting* e a caracterização global do desempenho dos estabelecimentos de ensino ou a transmissão de confiança às populações relativamente ao trabalho desenvolvido nas escolas e aos respectivos resultados. Mas nenhum deles corresponderá a um desenvolvimento organizacional sustentado. Nenhum deles desencadeará processos genuínos de melhoria da acção dos profissionais de educação e dos gestores escolares. Muito menos propiciará uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Bibliografia

- (1962). *Grand Larousse Encyclopédique*. Paris: Larousse.
- (2004). *Grande Enciclopédia Universal*. Lisboa: Durclub/Correio da Manhã.
- Abell, Peter (1995). The new institutionalism and rational choice theory. In W. R. Scott e S. Christensen (Eds.), *The Institutional Construction of Organizations* (pp. 3-14). Thousand Oaks: Sage.
- Abrahamsson, Bengt (1993). *Why Organizations? How and Why People Organize*. Newbury Park, CA: Sage.
- Abrantes, José Carlos e Santos, Dora (1996). A Qualidade das Escolas vista por Carmo Clímaco. *Noesis*. Janeiro/Março. 23-26.
- Ackerman, John M. (2005). *Social Accountability for the Public Sector: A Conceptual Discussion*. Cidade do México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - México).
- Adão, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Adão, Áurea (1992). *A Profissão Docente (Da 1ª República ao Estado Novo)*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas Educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Revista do Forum Português de Administração Educacional*, 1. 22-25.
- Afonso, Almerindo Janela e Estêvão, Carlos Vilar (1992). A Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola. Fragmentos de percursos comparados. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 3. 81-103.
- Afonso, Natércio (1999). A Inspeção-Geral da Educação e as transformações do sistema educativo, *1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas* (pp. 25-34). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, Natércio (2003). A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao Controlo Social da Escola Pública. In J. B. (Org.) (Ed.), *A Escola Pública - Regulação, desregulação e privatização* (pp. 49-78). Porto: Asa.
- Alarcão, Isabel (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

- Alarcão, Isabel e Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Alves, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Asa.
- Alvesson, Mats (1994). The Play of Metaphors. In J. Hassard e M. Parker (Eds.), *Postmodernism and Organizations* (pp. 115-131). Londres: Sage.
- Amaral, Diogo Freitas do (1988). *Curso de Direito Administrativo*. Coimbra: Almedina.
- Amrine, Harold T., Ritchey, John A., Moodie, Colin L. e Kmec, Joseph F. (1993). *Manufacturing Organization and Management*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Anderson, Gary e Arsenault, Nancy ([1998] 2002). *Fundamentals of Educational Research*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Andrade, José Fernando Flores (1995). *Subsídios para a História da Inspeção Educativa em Portugal. Da Monarquia Liberal à 1ª República*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo, José Augusto Ferreira (1996). *Mudanças Ritualizadas em Contextos Organizacionais Ambíguos. O Caso da Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos*. Braga: Universidade do Minho (Disseratação de Mestrado policopiada).
- Argyris, Chris (1974). *Participation et organisation*. Paris: Dunod.
- Argyris, Chris (1990). *Overcoming Organizational Defences. Facilitating Organizational Learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Argyris, Chris (1997). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Argyris, Chris e Schön, Donald A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. New York: Addison-Wesley.
- Arroteia, Jorge Carvalho (1998). *Análise Social e Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azeredo, M. Olga, Pinto, M. Isabel Freitas M. e Lopes, M. Carmo Azeredo (1996). *Da Comunicação à Expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Asa.
- Azevedo, José Maria (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Conselho Nacional de Educação. Julho de 2005 (relatório a aguardar publicação)
- Bandura, Albert (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Banner, David K. e Gagné, T. Elaine (1995). *Designing Effective Organizations: Traditional and Transformational Views*. Thousand Oaks: Sage.
- Barreto, António (2005). "Sete pecados capitais." *Público* 20 Março 2005.
- Barroso, João (1999). A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. O caso de Portugal. In J. Barroso (Ed.), *A Escola entre o Local e o Global*.

- Perspectivas para o Século XXI* (pp. 129-142). Lisboa: Educa, Forum Português de Administração Educacional.
- Barroso, João, Afonso, Natércio, Canário, Rui, Dinis, Luís Leandro, Macedo, Berta e Pinhal, João (2002). *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal* (Projecto REGULEDUCNETWORK - *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparasion*). Lisboa: Universidade de Lisboa.
http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/reguled_relatorios/modos_regulacao_pt.pdf
- Bentham, Jeremy (1995). *The Panopticon Writings*. Londres: Verso.
- Bernoux, Philippe (1985). *La Sociologie des Organisations*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bertalanffy, Ludwig von (1973). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris: Dunod.
- Bertrand, Yves e Guillemet, Patrick (1994). *Organizações: uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bilhim, João Abreu de Faria (1996). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Borregana, António Afonso (1996). *Gramática Universal - Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto.
- Bothroyd, C., Fitz-Gibbon, C., McNicholas, J., Thomson, M., Stern, E. e Wragg, T. (1997). *A Better System of Inspection?* Hexham: OFSTIN.
- Bowerman, Mary, Raby, Helen e Humphrey, Christopher (2000). In Search of the Audit Society: Some Evidence from Health Care, Police and Schools. *International Journal of Auditing*, 4, 71-100.
- Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Londres e Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Boyne, George, Day, Patricia e Walker, Richard (2002). The Evaluation of Public Service Inspection: A Theoretical Framework. *Urban Studies*, 39, 7, 1197-1212.
- Bradbury, Ray (1999). *Fahrenheit 451*. Lisboa: Livros do Brasil.
- BrainyDictionary (2004). *BrainyDictionary*. 2004, <http://www.brainydictionary.com/>.
- Burkard, Christoph (2001). Where is the School Inspectorate Headed? New Perspectives on School Supervision (tradução). In H. Döbert e C. Ernst. (Eds.), *Aktuelle Schulkonzepte - Basiswissen Pädagogik*: Schneider-Verlag.
- Burrell, Gibson (1996). Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of Analysis. In S. R. Clegg, C. Hardy e W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organizational Studies* (pp. 642-658). Londres: Sage.
- Burrell, Gibson (1997). *Pandemonium. Towards a Retro-Organization Theory*. Londres: Sage.

- Burrell, Gibson (1998). Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: the contribution of Michel Foucault. In A. McKinlay e K. Starkey (Eds.), *Foucault, Management and Organization Theory* (pp. 14-28). Londres: Sage.
- Burrell, Gibson e Morgan, Gareth (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Aldershot: Gower.
- Bush, Tony e Coleman, Marianne (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. Londres: Paul Chapman.
- Cadilhe, Miguel (2004). "Cadilhe quer regionalização e indis põe governo." *Público* 19.11.2004, pp. 40 (citado por Nuno Corvacho).
- Caetano, Marcello (1980). *Manual de Direito Administrativo*. Coimbra: Almedina.
- Cairns, George, McInnes, Peter e Roberts, Phil (2003). Organizational Space/Time: From imperfect panoptical to heterotopian understanding. *Ephemera. Critical dialogues on organization*, 3, 2, 126-139.
- Campbell, J. e Husbands, C. (2000). On the reliability of OFSTED inspection of initial teacher training: a case study. *British Educational Research Journal*, 26, 1, 39-48.
- Campbell, Joseph (1973). *Myths to Live By*. Nova Iorque: Bantam.
- Campos, Bartolo Paiva (2001). Professores num Contexto de Mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas. In R. Carneiro (Ed.), *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades* (pp. 289-315). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Canavarro, José Manuel Portocarrero (1996). *Paradigmas Organizacionais*. Aveiro: ISCIA.
- Cano, Elena (1998). *Organización, Calidad y Diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Cardona Andújar, José (2001). *Elementos de Teoria Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Carneiro, Roberto (2004). Inventem-se novas escolas. *NotíciasMagazine*. 12 de Setembro de 2004. 23-30.
- Carvalho, Cristina e Vieira, Marcelo (2002). Contribuições da Perspectiva Institucional para a Análise das Organizações. Possibilidade teóricas, empíricas e de aplicação. *Organizações e Trabalho*, 28. Dezembro de 2002. 27-47.
- Casanova, Maria Antonia (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Centre for the Evaluation of Public Policy and Practice e o Helix Consulting Group (1999). The Ofsted system of school inspection: an independent evaluation. CEPP (Brunel University) e Helix Consulting Group.
- Changeux, Jean-Pierre e Ricoeur, Paul (2001). *O Que Nos Faz Pensar? Um neurocientista e um filósofo debatem ética, natureza humana e o cérebro*. Lisboa: Edições 70.
- Chapman, Christopher (2001). External Inspection and School Improvement in Challenging Circumstances. Fremantle, Western Australia.

- Chianca, Thomaz (2001). Avaliando Programas Sociais: Conceitos, Princípios e Práticas. In T. Chianca, E. Marino e L. Schiesari (Eds.), *Desenvolvendo a Cultura de Avaliação em Organizações da Sociedade Civil* (pp. 15-84). São Paulo: Global.
- Clarke, Roger A. (1998). Information Technology and Dataveillance. *Communications of the ACM*, 31, 5, 498-512.
- Clegg, Stewart (1998). Foucault, Power and Organizations. In K. Starkey (Ed.), *Foucault, Management and Organization Theory* (pp. 29-48). Londres: Sage.
- Clímaco, Maria do Carmo (1997). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto. Projecto 1.03. Caderno I*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Clímaco, Maria do Carmo (1999). "Avaliar as escolas? Porquê? Como?" *Correio da Educação*, 1, 1-2.
- Clímaco, Maria do Carmo (2001). O Direito à Informação (Editorial). *Nota Informativa da Inspecção-Geral da Educação*. Lisboa: IGE., 5,
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *A Aferição da Qualidade das Escolas*: Universidade de Aveiro. (texto policopiado).
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence e Morrison, Keith (2003). *Research Methods in Education. 5th Edition*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Costa, António de Almeida (1988). O Papel da Inspecção, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário. Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (pp. 229-240). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.
- Costa, Jorge Adelino (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino e Ventura, Alexandre (2001a). A Inspecção da Educação e as Escolas em Portugal: as opiniões e as expectativas dos gestores escolares com base num estudo exploratório. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação CESGRANRIO)*, 9, 33. 383-396.
- Costa, Jorge Adelino e Ventura, Alexandre (2001b). Programa de Avaliação Integrada das Escolas: a opinião dos gestores escolares face à intervenção das equipas inspectivas. In B. D. d. S. e. L. S. Almeida (Ed.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 759-773). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Costa, Jorge Adelino e Ventura, Alexandre (2002). Avaliação Integrada das Escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre e Mendes, António Neto (2004). As explicações no 12º ano: contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, II, 2, 55-68.
- Costa, Sandra Silva, Silva, Nélia e Wong, Bárbara (2001). "Isolamento e mobilidade docente afectam escolas do interior norte." *Público* 2 de Junho, pp. 29.

- Costello, John E. (2002). *John McMurray: a Biography*. Edimburgo: Floris Books.
- D'Aunno, Thomas, Succi, Melissa e Alexander, Jeffrey A. (2000). The role of institutional and market forces in divergent organizational change. *Administrative Science Quarterly*. 679-703.
- Deal, Terrence E. e Kennedy, Allen A. (1982). *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Londres: Penguin.
- Deetz, Stanley (1995). *Transforming Communication, Transforming Business: Building Responsive and Responsible Workplaces*. Cresskill: Hampton.
- Deignan, Alice (1995). *English Guides 7: Metaphor*. Londres: HarperCollins.
- Deleuze, Gilles (2005). *Foucault*. Lisboa: Edições 70.
- Delumeau, Jean (1978). *La Peur en Occident*. Paris: Fayard.
- Demailly, André (1994). Cultures et Mémoires Organisationnelles. In C. Louche (Ed.), *Individu et Organisations* (pp. 179-206). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Demailly, Lise, Gadrey, Nicole, Deubel, Philippe e Verdière, Juliette (1998). *Évaluer les Établissements Scolaires. Enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Dixon, Nancy M. (1999). *The Organizational Learning Cycle: how we can learn collectively*. Aldershot: Gower.
- Donnelly, James H., Gibson, James L. e Ivancevich, John M. (2000). *Administração. Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Dortier, Jean-François e Ruano-Borbalan, Jean-Claude (1999). Les Théories de l'Organisation: un Continent Éclaté? In P. Cabin (Ed.), *Les Organisations. État des Savoirs* (pp. 27-37). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Drucker, Peter F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Durrant, Judy, Dunnill, Richard e Clements, Simon (2004). Helping schools to know themselves: Exploring partnerships between schools and higher education institutions to generate trustful, critical dialogue and development. *International Congress of School Effectiveness and Improvement*: Roterdão (documento policopiado).
- Earley, Peter, Evans, Jennifer, Collarbone, Pat, Gold, Anne e Halpin, David (2002). *Establishing the Current State of School Leadership In England*. DfEE. Abril de 2002
- Erikson, Erik Homburger (1977). *Toys and Reasons: stages in the ritualization of experience*. Nova Iorque: Norton & Company.
- Escudero Escorza, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1. Consultado em 14.04.2003. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (1994). Uma abordagem neo-institucional da escola como organização. A propósito do novo modelo de gestão das escolas portuguesas. *L'École un Objet d'Étude*. Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE: Universidade de Lisboa. 435-445.

- Estêvão, Carlos V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos V. (2001). Políticas Educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 2. 155-178.
- Fayol, Henri (1987). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas.
- Feldman, Martha S. e Pentland, Brian T. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 1, 94-118.
- Fernandes, José Manuel (2001a). "As verdades do ranking." *Público* 2 de Junho, pp. 32.
- Fernandes, José Manuel (2001b). "Transparência." *Público* 31 de Maio, pp. 3.
- Fernandes, Olinda, Cristóvão, Amélia e Figueiredo, João (1999). Avaliação Externa nas Escolas. Notícia do projecto 3.13, 1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas (pp. 159-196). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ferreira, J. M. Carvalho (2001a). Abordagens Clássicas. In J. M. C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 3-27). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, J. M. Carvalho (2001b). A Escola das Relações Humanas. In J. M. C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 29-48). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, J. M. Carvalho, Neves, José e Caetano, António (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, Manuel Eugénio Ribeiro (2003). *As Inspeções da Educação em Portugal e Espanha na Segunda Metade do Século XX: Percursos e Percepções*. Valladolid: Universidade de Valladolid (Tese de Doutoramento policopiada).
- Fetterman, David M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Fetterman, David M., Kaftarian, Shakeh e Wandersman, Abraham (Edts.) (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*. Thousand Oaks - California: Sage.
- Feyerabend, Paul (1993). *Contra o Método*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Fielding, M. (2001). OFSTED, Inspection and the Betrayal of Democracy. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 4, 695-709.
- Figueiredo, Tenório de, Figanier, Joaquim e Jordão, Alberto (1928). Votos do II Congresso Pedagógico do Professorado do Ensino Secundário Oficial. *Arquivo Pedagógico*. Junho de 1928. 260-265.
- Figuerola, Alfredo Rojas (2005). El SIMCE Empeora la Calidad de la Educación. Educación: Calidad y Equidad. Blog. <http://educacioncalidadyequidad.blogspot.com>. 9 de Março de 2005
- Fineman, Stephen e Gabriel, Yannis (1996). *Experiencing Organizations*. Londres: Sage.

- Fiske, John (1993). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Asa.
- Fitz-Gibbon, Carol T. (2000). Value Added for those in despair: research methods matter. Londres: British Psychological Society.
- Fitz-Gibbon, Carol T. e Stephenson-Forster, Nicola J. (1996). Inspecting her majesty's inspectors. Should science and social policy cohere? , 2002, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000048.htm>.
- Formosinho, João e Machado, Joaquim (1999). Reforma e mudança nas escolas. O papel da Inspeção, *1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas* (pp. 15-24). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Foster, William (1986). *Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration*. Nova Iorque: Prometheus.
- Foucault, Michel (1992). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris: Gallimard.
- Freitas, João Augusto de, Brandão, Alberto Camacho, Silva, Ângelo Augusto da, Franco, António Luís e Rêgo, João da Conceição Dâmaso (1928). Moção de um grupo de professores do Liceu do Funchal sobre a Inspeção. *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra. Imprensa da Universidade*, 2, 2. Junho de 1928. 253-259.
- Freitas, Maria Ester de (1991). *Cultura Organizacional: formação, tipologias e impactos*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- Friedberg, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Friedberg, Erhard (1999). La Dynamique de l'Action Organisée. In C. Philippe Cabin (Ed.), *Les Organisations. État des Savoirs* (pp. 51-56). Auxerre: Sciences Humaines.
- Frost, David e Durrant, Judy (2002). Teachers as leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*, 22, 2, 143-161.
- Fukuyama, Francis (1995). *Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Nova Iorque: Free Press.
- Fullan, Michael (2001). *Leading in a Culture of Change*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Gabriel, Yannis (2003). Glass Palaces and Glass Cages: Organizations in times of flexible work, fragmented consumption and fragile selves. *Ephemera. Critical dialogues on organization*, 3, 3, 166-184.
- Gibson, Cristina B. e Zellmer-Bruhn, Mary E. (2001). Metaphors and meaning: an intercultural analysis of the concept of teamwork. *Administrative Science Quarterly*. 1-2, 274-303.
- Giddens, Anthony (1997). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gil, José (1989). Poder. In R. Romano (Ed.), *Enciclopédia Einaudi (Edição portuguesa)* (pp. 58-101). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gil, José (2004). *Portugal Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.

- Glickman, Carl D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Góis, Eunice (2001). Contributos para uma abordagem à melhoria efectiva da escola. *Oficina de formação Melhoria da qualidade e desenvolvimento organizacional das escolas*: Viseu.
- Gomes, Duarte (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto.
- González, Maria Teresa (2003). Cultura y subculturas organizativas. In M. T. González, J. M. Nieto e A. Portela (Eds.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos* (pp. 169-185). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- González, María Teresa (2001). Dirección y Cultura Escolar. In P. S. D. Vicente (Ed.), *Viaje al Centro de la Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 155-177). Bilbao: I.C.E. - Universidade de Deusto.
- Gordon, Judith R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grácio, Rui (1995a). *Rui Grácio. Obra Completa. I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Grácio, Rui (1995b). *Rui Grácio. Obra Completa. II do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Gradil, Pedro (1927). Sintoma desolador. *Labor*, II, 5. 36-38.
- Gradil, Pedro (1928). O Inspectorado do Ensino Secundário. A minha opinião. *Labor*, III, 12. 187-192.
- Green, Stephen (1999). A Plague on the Panopticon: surveillance and power in the global information economy. *Information, Communication & Society*, 2, 1, 26-44.
- Greenberg, Jerald e Baron, Robert A. (1997). *Behavior in Organizations. Understanding and Managing the Human Side of Work*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Greene, Jennifer C. (2002). Towards Evaluation as a 'Public Craft' and Evaluators as Stewards of the Public Good or on Listening Well. A. E. S. I. Conference. Wollongong Australia.
- Griffiths, Daniel E. (1988). Administrative Theory. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 27-51). Nova Iorque: Longman.
- Grint, Keith (2002). *Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Groth, Lars (1999). *Future Organizational Design. The Scope for the IT-based Enterprise*. Chichester: Wiley.
- Guba, Egon G. e Lincoln, Yvonna S. (1983). *Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results Trough Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gubba, Egon G. e Lincoln, Yvonna S. (1983). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

- Hachette/EDICEF (2003). *Dictionnaire Universel Francophone*.
<http://www.francophonie.hachette-livre.fr/>.
- Hall, Peter A. e Taylor, Rosemary C. R. (2003). The Three Versions of Neo-Institucionalism (As Três Versões do Neo-Institucionalismo). *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 58. 193-223.
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000100010&lng=en&nrm=iso>.
- Hanberger, Anders (2002). The Significance of Local Auditors/Evaluators. *Fifth European Evaluation Society Conference: Sevilla*.
- Handy, Charles (1985). *Understanding Organizations*. Londres: Penguin.
- Handy, Charles (1989). *The Age of Unreason*. Londres: Arrow.
- Hargreaves, David H. e Hopkins, David (1991). *The Empowered School*. London: Cassell.
- Hernes, Tor e Bakken, Tore (2003). Implications of Self-reference: Niklas Luhmann's autopoiesis and organization theory. *Organization Studies*, 24, 9, 1511-1535.
- Holden, Gary (1997). 'Challenge and support': the role of the critical friend in continuing professional development. *The Curriculum Journal*. 3, 441-453.
- Hood, Christopher e Peters, Guy (2004). The Middle Aging of New Public Management: Into the Age of Paradox? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14, 3, 267-282.
- Hopkins, David, Jackson, David, West, Mel e Terrell, Ian (1997). Evaluation: Trinkets for the Natives or Cultural Change? In C. Cullingford (Ed.), *Assessment Versus Evaluation*. Londres: Cassell.
- Horkheimer, Max (2000). *Teoría Tradicional y Teoría Crítica*. Barcelona: Paidós/Universidade Autònoma de Barcelona.
- Hoskin, K. (2000). Foucault Under Examination: The Crypto-Educationalist Unmasked. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education. Major Themes* (pp. 419-443). Londres: Routledge/Falmer.
- Houaiss, Antônio e Villar, Mauro de Salles (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- House, Ernest R. (1986a). How We Think about Evaluation. In E. R. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 30-48). Londres: The Falmer Press.
- House, Ernest R. (1986b). Introduction: Evaluation and Legitimacy. *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 5-9). Londres: The Falmer Press.
- Humphrey, Christopher e Owen, David (1998). Debating the 'Power' of Audit. *Second Asian Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference (APIRA)*: Osaka.
- Husén, Torsten (1979). *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Husén, Torsten (1985). *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies*. Oxford: Oxford University Press.

- Huxley, Aldous (2001). *Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Hyatt, Jenny e Simons, Helen (1999). Cultural Codes - Who Holds the Key? The concept and conduct of evaluation in central and eastern Europe. *Evaluation*. 1: 23-41.
- IGE (1999). *Plano de Actividades de 1999*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2001a). Como Ler os Resultados das Aprendizagens. Guião de trabalho preparatório da reunião inicial das avaliações integradas das escolas (documento de trabalho). Novembro de 2001
- IGE (2001b). *Plano de Actividades 2001*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2002a). *Área de influência das Delegações Regionais da IGE*. www.ige.min-edu.pt/conteudo.asp?area=/2/4/4/2.
- IGE (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Inspeção-Geral da Educação. Janeiro de 2002
- IGE (2002c). *Plano de Actividades 2002*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- IGE (2004). *Plano de Actividades 2004*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Imbernón, Francisco (2001). *Formação Docente e Profissional*. São Paulo: Cortez.
- Iruela, Maria Jesús Romera (2001). Fundamentación metateórica del paradigma crítico. Potencialidades y límites para la ciencia pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187. julho-setembro de 2001. 299-323.
- Izuzquiza, Ignacio (1990). *La Sociedad sin Hombres: Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- Jackson, Norman e Carter, Pippa (1998). Labour as Dressage. In A. McKinlay e K. Starkey (Eds.), *Foucault, Management and Organization Theory* (pp. 49-64). Londres: Sage.
- Jones, Gareth R. (1998). *Organizational Theory. Text and Cases*. Reading: Addison-Wesley.
- Jordana, Jacint e Levi-Faur, David (2004). The Politics of Regulation in the Age of Governance. In J. Jordana e D. Levi-Faur (Eds.), *The Politics of Regulation: institutions and regulatory reforms for the age of governance* (pp. 1-28). Cheltenham: Edward Elgar.
- Jornal Público online (2005). "Apenas 12 por cento dos crimes fiscais da região de Lisboa chegam a tribunal." *Público online* 24.02.2005.
- Kast, Fremont E. e Rosenzweig, James E. (1985). *Organization and Management. A Systems and Contingent Approach*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Kayser, Wolfgang (1976). *Análise e Interpretação da Obra Literária*. Coimbra: Arménio Amado.
- Kerlin, Scott P. (1995). Surviving the Doctoral Years: Critical Perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 3, 17, 36.

- Kerlinger, Fred N. (1981). *Foundations of Behavioral Research*. Tokyo: Holt Saunders International.
- Kerlinger, Fred N. ([1964] 1981). *Foundations of Behavioral Research*. Tokyo: Holt Saunders International.
- Kittay, Eva Feder (1987). *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford: Clarendon.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Koontz, Harold e Wehrich, Heinz (1990). *Essentials of Management*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Kouzes, James M. e Posner, Barry Z. (1990). *The Leadership Challenge. How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kuehn, Larry (2005). A vigilância como meio de controle do trabalho dos docentes. As experiências norte-americanas, *Boletim da Secretaria Continental sobre Educação. Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais (OLPED) do Laboratório de Políticas Públicas*. Nº 3. Rio de Janeiro / Buenos Aires (pp. 21-24).
http://www.secretaria.ca/port/port_bull3.pdf
- Kuhn, Thomas S. (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Labrador, Francisco Javier (1995). *Stress: Novas técnicas para o seu controlo*. Lisboa: Temas da Actualidade.
- Lakatos, Eva Maria e Marconi, Marina (1992). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Lakoff, George (1991). Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf (Part 1 of 2). *Viet Nam Generation Journal*. 3.
http://lists.village.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Lakoff_Gulf_Metaphor_1.html.
- Lakoff, George e Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George e Turner, Mark (1989). *More than Cool Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langlois, Richard N. (1989). *Economics as a process. Essays in the New Institucional Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawler, John M. (1987). *Metaphors we Compute By*. Informational Technology Division da Universidade do Michigan: Universidade do Michigan. <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/meta4compute.html>.
- Learmonth, James (2000). *Inspection: what's in it for schools?* Londres: RoutledgeFalmer.
- Leiria, Isabel (2002a). "Dez por cento das escolas têm resultados muito aquém do que seria de esperar." *Público*, 19 de Junho, pp. 28.
- Leiria, Isabel (2002b). "Ministro critica avaliação feita pela Inspeção." *Público* 25 de Junho, pp. 28.

- Leiria, Isabel, Sanches, Andreia e Costa, Sandra Silva (2001). "Indisciplina preocupa escolas do norte inspeccionadas." *Público* 1 de Junho, pp. 36.
- Leite, Carlinda (2000). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Edições Colibri/SPCE: Faro. 95-100.
- Leithwood, Kenneth, Edge, Karen e Jantzi, Doris (1999). *Educational Accountability: the state of the art*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Lerbet, Georges (2005). Le Sense de Chacun. Intelligence de l'autoréférence en action. *Espelhamento, Interrogação e Metamorfose*: Universidade de Aveiro. (texto policopiado).
- LeTendre, Gerald K., Baker, David P., Akiba, Motoko, Goesling, Brian e Wiseman, Alex (2001). Teachers' Work: Institutional Isomorphism and Cultural Variation in the U.S., Germany and Japan. *Educational Researcher*. 6: 6-15.
- Levin, Henry M. (1996). Empowerment Evaluation and Accelerated Schools. In D. M. Fetterman, Kaftarian, Shakeh J. e Wandersman, Abraham (Ed.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 49-64). Thousand Oaks/CA: Sage.
- Levin, Samuel R. (1977). *The Semantics of Metaphor*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Libório, Helena (2005). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado policopiada).
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Lima, Licínio (2001). *A Escola como Organização Educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 17-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lodi, João Bosco (1984). *História da Administração*. São Paulo: Pioneira.
- Luhmann, Niklas (1993). *A Improbabilidade da Comunicação*. Lisboa: Vega.
- Lundgren, Ulf P. (2001). Governing the Education Sector: International trends, main themes and approaches. In N. E. Gallacher (Ed.), *Governance for Quality of Education. Conference Proceedings* (pp. 25-35). Budapeste: The Open Society Institute & The World Bank.
- Lyon, David (1992). *A Sociedade da Informação. Questões e Ilusões*. Oeiras: Celta.
- Mac Cormac, Earl R. (1985). *A Cognitive Theory of Metaphor*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

- Macdonald, Barry ([1974] 1987). Evaluation and the control of education. In R. Murphy e H. Torrance (Eds.), *Evaluating Education: Issues and methods* (pp. 36-48). Londres: Paul Chapman/Open University.
- Madaus, George F., Scriven, Michael J. e Stufflebeam, Daniel L. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Malheiro, Cecília, Wong, Bárbara e Costa, Sandra Silva (2001). "Escolas têm de reflectir mais sobre os resultados dos alunos." *Público* 3 de Junho, pp. 28.
- Malho, Isabel (1998). Está lá fora o inspector... Porto.
<http://members.tripod.com/namban46/inspector-desabafos.htm>
- March, James G. ([1976] 1990). The Technology of Foolishness. In D. S. Pugh (Ed.), *Organization Theory. Selected Readings* (pp. 329-341). Londres: Penguin.
- March, James G. e Levinthal, Daniel A. (1999). The Myopia of Learning. In J. G. March (Ed.), *The Pursuit of Organizational Intelligence* (pp. 193-221). Malden: Blackwell.
- March, James G. e Levitt, Barbara (1999). Organizational Learning. In J. G. March (Ed.), *The Pursuit of Organizational Intelligence* (pp. 75-99). Malden: Blackwell.
- March, James G. e Olsen, Johan P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. Nova Iorque: The Free Press.
- Marquardt, Michael J. (1996). *Building the Learning Organization. A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Martin, Steve (2001). What have we created? The impact of inspection on local government. 2002, <http://www.cf.ac.uk/carbs/research/lrgu/Inspection-web.doc>.
- Mateo, Joan (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universidade de Barcelona e Editorial Horsori.
- Matthews, Peter e Sammons, Pam (2004). *Improvement Through Inspection. An Evaluation of the Impact of Ofsted's Work*. Ofsted/Institute of Education, University of London. Julho de 2004
- Maturana, Humberto R. e Varela, Francisco J. (1988). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- McCormick, Robert e James, Mary (1996). *Evaluación del Curriculum en los Centros Escolares*. Madrid: Morata.
- McKinlay, Alan e Starkey, Ken (1998). *Foucault, Management and Organization Theory*. London: Sage.
- McMillan, James H. (2000). *Educational Research: fundamental for the consumer*. Nova Iorque: Addison Wesley Longman.
- Medawar, Peter B. (1972). *The Hope of Progress*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- Melo, Joaquim da Silva (1999). Uma estória de proveitoso exemplo. Olheiros e olharapos, *1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas* (pp. 315-326). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Merriam-Webster (2004). Merriam-Webster Online Dictionary. 2004, <http://www.m-w.com/home.htm>.
- Meuret, Denis (2002). O Papel da Auto-Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino na Regulação dos Sistemas Educativos. In *Avaliação de Organizações Educativas. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro: Aveiro. (pp. 39-50).
- Meyer, John W. (1977). The effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83, 1, 55-77.
- Meyer, John W. (1987). Implications of an Institutional View of Education for the Study of Educational Effects. In M. T. Hallinan (Ed.), *The Social Organization of Schools. New Conceptualizations of the Learning Process* (pp. 157-175). Nova Iorque: Plenum.
- Meyer, John W. (1994). Social Environments and Organizational Accounting. In W. R. Scott e J. W. Meyer (Eds.), *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism* (pp. 121-136). Thousand Oaks: Sage.
- Meyer, John W. e Scott, W. Richard (1992a). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In J. W. Meyer e W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition* (pp. 21-44). Newbury Park: Sage.
- Meyer, John W. e Scott, W. Richard (1992b). Preface to the Updated Edition. In J. W. Meyer e W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments: ritual and rationality* (pp. 1-5). Newbury Park: Sage.
- Meyer, John W., Scott, W. Richard e Strang, David (1994). Centralization, Fragmentation and School District Complexity. In W. R. Scott, J. W. Meyer e al. (Eds.), *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism* (pp. 160-178). Thousand Oaks: Sage.
- Michailakis, Dimitris (2003). Communication With Impediments In Interactions, Organisations And Function Systems. *The Opening of Systems Theory*: Copenhagen Business School.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- Moreira, Adriano (2004). A Tipologia da Inspeção. *Convenção da Inspeção-Geral da Educação*. Inspeção-Geral da Educação: Lisboa.
- Morgan, Gareth (1996a). An Afterword: is there anything more to be said about metaphor? In D. Grant e C. Oswick (Eds.), *Metaphor and Organizations* (pp. 227-240). Londres: Sage.
- Morgan, Gareth (1996b). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage.
- Morgan, Gareth (1997). *Imaginization: New Mindsets for Seeing, Organizing, and Managing*. Londres: Sage.

- Morlaix, Sophie (2001). Améliorer l'efficacité du système éducatif: réflexion sur la complémentarité entre organisation publique et logique de marché. *Journées du RAPPE: Fondation Nationale des Sciences Politiques*, Paris.
- NAEIAC (2002). *NAEIAC Stress Survey Reveals Widespread Concerns*, NAEIAC - National Association of Educational Inspectors, Advisers and Consultants. <http://www.sociality.co.uk/visitor/StressSurveyNewsJun02.pdf>
- Navarro, Maria José (2001). *La Dirección Escolar en el Marco Socioeducativo Actual*. Cáceres: Universidade da Estremadura.
- Neave, Guy e Vught, Frans Van (1994). Government and Higher Education in Developing Nations: A Conceptual Framework. In G. Neave e F. V. Vught (Eds.), *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: the winds of change* (pp. 1-21). Oxford: International Association of Universities/Pergamon.
- Nee, Victor (2003). *The New Institutionalism in Economics and Sociology*. Universidade de Cornell/Departamento de Sociologia/Center for the Study of Economy and Society. http://www.economyandsociety.org/publications/wp4_nee_03.pdf
- Nelson, Wade (2001). Timequake Alert: Why Payment by Results is the Worst 'New' Reform to Shake the Educational World, Again and Again. *Phi Delta Kappan*, 82, 5. Janeiro de 2001. 384-389.
- Nérici, Imídeo G. (1981). *Introdução à Supervisão Escolar*. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Asa.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Ofsted (2003). Ofsted announces new framework for school inspection - Chief inspector hails interactive inspections as way forward for Ofsted. 2003, <http://www.ofsted.gov.uk/news/index.cfm?fuseaction=news.details&id=1388>.
- Ofstin (1996). *Improving School Inspection: An Account of the OFSTIN Conference*. Londres: OFSTIN Working Group.
- Ofstin (1999). Initial Memorandum from the Office for Standards in Inspection. 2002, <http://www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm199899/ceselect/cmeduemp/62/62ap116.htm>.
- O'Hara, Joe e McNamara, Gerry (2001). Process and Product Issues in the Evaluation of School Development Planning. *Evaluation*. 1, 99-109.
- Oliveira, Maria Teresa (2000). Considerações sobre a metáfora, a analogia e a aprendizagem em ciência. *Revista de Educação*, IX, 2, 19-28.
- O'Neill, Onora (2002a). Called to Account (Lecture 3). BBC/Reith Lectures. <http://www.bbc.co.uk/print/radio4/reith2002/lecture3.shtml?print>. 2002

- O'Neill, Onora (2002b). Spreading Suspicion (Lecture 1). BBC/Reith Lectures.
<http://www.bbc.co.uk/print/radio4/reith2002/lecture1.shtml?print>. 2002
- Ormerod, Paul (2000). *A Economia Borboleta. Uma nova teoria geral do comportamento socioeconómico*. Mem Martins: Europa-América.
- Ortony, Andrew (1980). Metaphor: A Multidimensional Problem. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orwell, George (2002). *Mil novecentos e oitenta e quatro*. Lisboa: Antígona.
- Ott, J. Steven (1989). *The Organizational Culture Perspective*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Owen, John M. e Rogers, Patricia J. (1999). *Program Evaluation*. Londres: Sage.
- Pauvert, J. C. (1986). *Les Personnels de Supervision Pédagogique: nouvelles fonctions et formation*. Paris: Unesco.
- Pawson, Ray e Tilley, Nick (1997). *Realistic Evaluation*. Londres: Sage.
- Pena, Paulo, Campos, Mário David e Sequeira, Maria João (2001). Que escola para o seu filho? *Revista Visão*, 429. 31 de Maio a 6 de Junho, 84-94.
- Pereira, António Nicodemos de Sousa (1931). Orientação e Fiscalização do Ensino Secundário. O caderno-diário. *Labor*, VI, 29. 15 de Janeiro de 1931. 40-48.
- Pereira, Maria Gabriela, Conceição, Maria Helena e Escarduça, Maria Manuela (1999). Utilização do Caderno II como Introdução de Mecanismos de Auto-regulação, *1ª Conferência Nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas* (pp. 279-284). Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Petrosino, Anthony (2000). Whether and Why? The Potential Benefits of Including Program Theory Evaluation in Meta-Analysis. *New Directions for Evaluation*, 87. Fall 2000. 59-69.
- Phillips, M. e Geroimenko, V. (1998). Multi-User Collaborative VRML Learning Environment. A Dream Building: A Diagram of a Mechanism of Learning. 2004, <http://x.i-dat.org/~mp/pdf/panopticon.pdf>.
- Plane, Jean-Michel (2003). *Théorie des Organisations*. Paris: Dunod.
- Popham, W. James (1975). *Educational Evaluation: a practical single-source guide book of important issues facing the modern educational evaluator*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Porteous, Murray (1997). *Occupational Psychology*. Hempstead: Prentice Hall.
- Portugal - Ministério da Educação (1995). *Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. In d. d. M. Despacho nº 23/ME/95 (Ed.). (com efeitos retroactivos a partir de 1 de Janeiro do mesmo ano) em cujo anexo é apresentado o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE (1999). Relatório Síntese de Auditoria Pedagógica. Concelho de Paços de Ferreira. Inspeção-Geral da Educação. Novembro (Documento interno)

- Portugal. Delegação Regional do Norte da IGE (2002). Relatório da Intervenção Sequencial. Inspeção-Geral da Educação. Setembro (Documento interno)
- Portugal. Direcção Regional de Educação do Norte (1999). Um Retrato Educativo em 1999. Direcção Regional de Educação do Norte. Julho de 1999
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1997a). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento. Escolas do 1º Ciclo*. Lisboa: IGE/Ministério da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1997b). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento. Escolas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário*. Lisboa: IGE/Ministério da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1997c). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento. Jardins de Infância*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1998a). *Escolas em Análise. Caracterização da Organização Escolar 1996/97*. Inspeção-Geral da Educação. Julho de 1998
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1998b). *Relatório de Controlo. Auditorias. Funcionamento das Escolas do Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: IGE.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1999a). *Avaliação das Escolas Secundárias. Relatório Nacional*. Inspeção-Geral da Educação. Novembro de 1999
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (1999b). *Plano de Actividades 1999*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2000a). *Plano de Actividades 2000*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2000b). *Projecto, Organização e Contextos Educativos*. Almeirim. Inspeção-Geral da Educação. Junho de 2000 (Documento interno reservado)
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2001a). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2001b). *Como Ler os Resultados das Aprendizagens. Guião de trabalho preparatório da reunião inicial das avaliações integradas das escolas (documento de trabalho)*. Lisboa.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2001c). *Plano de Actividades 2001*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Inspeção-Geral da Educação. Janeiro de 2002
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000-2001*. Inspeção-Geral da Educação.
- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2002c). *Plano de Actividades 2002*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Portugal. Inspeção-Geral da Educação (2005). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2001-2002*. Inspeção-Geral da Educação (documento não publicado).
- Portugal. Inspeção-Geral de Ensino (1981). *Plano de Actividades 1982*. Lisboa: Inspeção-Geral de Ensino.
- Powell, Walter W. e DiMaggio, Paul J. (1991). Introduction. In W. W. e. D. Powell, Paul J. (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 1-38). Chicago: The University of Chicago Press.
- Power, Michael (1999). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prigogine, I. e Stengers, I. (1989). Sistema. In R. Romano (Ed.), *Enciclopédia Einaudi (Edição portuguesa)* (pp. 177-205). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Prigogine, I., Stengers, I. e Nicolis, G. (1989). Controlo/retroacção. In R. Romano (Ed.), *Enciclopédia Einaudi (Edição portuguesa)* (pp. 150-176). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Publicnet (1998). New Inspection Regime for Schools. 2003, <http://www.publicnet.co.uk/publicnet/98111301.htm>.
- Rachels, James (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.
- Ransom, John S. (1997). *Foucault's Discipline. The Politics of Subjectivity*. Durham: Duke University Press.
- Richards, Colin (2001). *School inspection in England: A re-appraisal*. Londres: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Rifkin, Jeremy (1996). *Entropia. Uma Visão Nova do Mundo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Ritzer, George (1996). *The McDonaldization of Society an Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Thousand Oaks: Sage.
- Robbins, Stephen P. (1988). *Management. Concepts and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Robbins, Stephen P. (1990). *Organization Theory. Structure, Design, and Applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rocha, Filipe (1984). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português. I. Período de 1820 a 1926*. Porto: Paisagem.
- Rodrigues, Graça Almeida (1980). *Breve História da Censura Literária em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rollinson, Derek (2005). *Organisational Behaviour and Analysis: an Integrated Approach*. Harlow: Prentice Hall/Financial Times.
- Rose, Nikolas e Miller, Peter (1992). Political Power Beyond the State: Problematics of Government. *British Journal of Sociology*, 43, 2, 172-205.

- Rutherford, Malcolm (1996). *Institutions in Economics. The Old and the New Institutionalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- S. A. (1928a). Mais um documento (Colégio Militar). *Labor*, III, 12. 181.
- S. A. (1928b). Moção dos Professores do Liceu de Aveiro. *Labor*, III, 12. Aprovada em sessão de 9 de Março de 1928. 179-180.
- S. A. (1928c). Moção dos Professores do Liceu de Camões (Lisboa). *Labor*, III, 12. 180-181.
- S. A. (1928d). Moção dos Professores do Liceu de Chaves. *Labor*, III, 12. 181.
- S. A. (1928e). Moção dos Professores do Liceu de Eça de Queirós, na Póvoa do Varzim. *Labor*, III, 12. Março de 1928. 236-237.
- S. A. (1928f). Moção dos Professores do Liceu de Vila Real. *Labor*, III, 12. Expedida em 25 de Fevereiro de 1928. 178.
- Sá, Mário de Vasconcelos e (1962). *Problemas do Nosso Ensino*. Porto: (Edição de autor).
- Sá, Virgínio Isidro Martins de (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho.
- Sampaio, J. Salvado (1975). *O Ensino Primário. 1911-1969. Contribuição Monográfica. 1º período: 1911-1926*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Sampaio, J. Salvado (1976). *O Ensino Primário. 1911-1969. Contribuição Monográfica. 2º período: 1926-1955*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Sampaio, J. Salvado (1977). *O Ensino Primário. 1911-1969. Contribuição Monográfica. 3º período: 1955-1969*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica.
- Sanches, Andreia e Leiria, Isabel (2001). "Radiografia a 329 escolas." *Público* 31 de Maio, pp. 2-3.
- Santos, Ademar Ferreira dos (2001). "As mentiras do ranking." *Público* 2 de Junho, pp. 32.
- Santos, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. In B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de Programas, Centros y Profesores* (pp. 265-298). Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2002). *Entre Bastidores: o Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Savater, Fernando (2004). *Os Dez Mandamentos no Século XXI: tradição e actualidade do legado de Moisés*. Lisboa: Dom Quixote.
- Scanlon, Margaret (1999). *The Impact of OFSTED Inspections*. Londres: NFER.
- Schein, Edgar H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, Donald A. (1980). Generative Metaphor: A Perspective on Problem-Setting in Social Policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 254-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schratz, Michael (1997). *Initiating change through self evaluation: Methodological implications for school development*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Scott, Richard W. (2001). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Scott, Richard W., Meyer, John W. et al. (1994). *Institutional Environments and Organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks: Sage.
- Scott, W. Richard (1992). Introduction: from Technology to Environment. In J. W. Meyer e W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality. Updated Edition* (pp. 13-17). Newbury Park: Sage.
- Scott, W. Richard (1995). Introduction. Institutional Theory and Organizations. In W. R. Scott e S. Christensen (Eds.), *The Institutional Construction of Organizations* (pp. xi-xxxiii). Thousand Oaks: Sage.
- Sem Autor (2001a). "Críticas ao abandono escolar." *Diário de Notícias* 3 de Junho, pp. 26.
- Sem Autor (2001b). "Escolas sob observação." *Diário de Notícias* 1 de Junho, pp. 24.
- Sem Autor (2001c). "Síntese da avaliação às escolas de Lisboa." *Público* 31 de Maio, pp. 3-5.
- Sem Autor (2001d). "Síntese da avaliação às escolas do centro." *Público* 3 de Junho, pp. 28-29.
- Sem Autor (2001e). "Síntese da avaliação às escolas do norte." *Público* 2 de Junho, pp. 29-30.
- Sem Autor (2002). "Ministro anula trabalho da Inspeção-Geral." *Diário de Notícias* 25 de Junho, pp. 21.
- Senge, Peter (1999). *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Senge, Peter et al. (2000). *Schools That Learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Currency/Doubleday.
- Silva, Ângelo Augusto da (1928). Inquérito sobre a Inspeção do Ensino Secundário. A Inspeção do Ensino Secundário em França. *Labor*, III, 15. Outubro de 1928. 314-332.

- Silva, Francisco (1998). *Narrativa Nova. Dialogando com a Sociedade da Informação*. Lisboa: Caminho.
- Simon, Herbert (1983). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Gradiva.
- Smilowitz, Elissa D. (1996). Do Metaphors Make Web Browsers Easier to Use? , Claris Corporation. <http://www.baddesigns.com/mswebcnf.htm>.
- Smith, Richard J. M. (2000). *The Values of the Education Review Office. The 'cult' of ERO: What is to be Done? Where to now?* Palmerston North.
- Smith, Robert Ellis (1997). Privacy: the Untold Stories. *Wired*, 5.02. www.wired.com/wired/archive/5.02/cyber_rights.html.
- Socknat, James (2001). How can education contribute to the development of political institutions, democratic processes and a market economy? In N. Gallacher (Ed.), *Governance for Quality of Education. Conference Proceedings* (pp. 15-24). Budapest: The Open Society Institute & The World Bank.
- Spaulding, S. (2001). Making school inspection visits more effective: The English experience. *Comparative Education Review*, 45, 2, 280-283.
- Standaert, Roger (2000). *Inspectorates of Education in Europe. A Critical Analysis*. Utrecht: SICI.
- Stohl, Cynthia (1995). *Organizational Communication. Connectedness in Action*. Thousand Oaks: Sage.
- Stufflebeam, Daniel L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation. A publication of the American Evaluation Association*, 89, 7-106.
- Stufflebeam, Daniel L. e Shinkfield, Anthony J. (1993). *Evaluación Sistemática. Guía teórica e práctica*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Swaffield, Sue (2002). Contextualising the Work of the Critical Friend. *15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*: Copenhaga.
- Swaffield, Sue (2003). The Local Education Adviser as Critical Friend: Superman/woman or Mission Impossible? *16th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*: Sydney. <http://www.educ.cam.ac.uk/lfl/ICSEI03/swaffield03.pdf>
- Swaffield, Sue (2004). Exploring Critical Friendship through Leadership for Learning. *17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*: Roterdão. <http://www.educ.cam.ac.uk/lfl/ICSEI04/swaffield04.pdf>
- Tavares, José e Sampaio, Álvaro (1928). A Inspeção do Ensino Secundário. *Labor*, III, 12. Março de 1928. 36-38.
- Teixeira, Sebastião (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixidó Planas, Martí (1997). *Supervisión del Sistema Educativo*. Barcelona: Ariel.
- Texto Editora (2002). Dicionário Universal da Língua Portuguesa. 2003, <http://www.priberam.pt/dlpo/>.

- Texto Editora (2004). Dicionário Universal da Língua Portuguesa. 2004, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>.
- Thomas, Gerran (1998). A Brief History of the Genesis of the New Schools' Inspection System. *British Journal of Educational Studies*, 46, 4, 415-427.
- Thurler, Monica Gather (1998). Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école? , http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1998/MGT... 16.07.2001
- Toffler, Alvin (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torres, Leonor Maria de Lima (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Torres, Leonor Maria de Lima (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento polic.).
- Torres, Raúl (1928). Inspeção do Ensino Secundário. *Labor*, III, 12. Março de 1928. 182-186.
- Tosi, Henry L., Rizzo, John R. e Carroll, Stephen J. (1995). *Managing Organizational Behavior*. Cambridge: Blackwell Business.
- Tourangeau, Roger (1982). Metaphor and Cognitive Structure. In D. S. Miall (Ed.), *Metaphors: Problems and Perspectives* (pp. 14-35). Brighton: The Harvester.
- Traver, Zacarías Ramo (1999). *Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.
- Travers, Michael David (1996). *Programming with Agents: New Metaphors for Thinking about Computation*: Massachusetts Institute of Technology (Tese de Doutoramento).
- Travers, Robert M. W. (1978). *An Introduction to Educational Research*. Nova Iorque: Macmillan.
- Tyler, William (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2004). *Summary of the EFA Global Monitoring Report 2005*, UNESCO.
- Van Bruggen, Johan C. (2000). *Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change*. Relatório da SICI baseado na Comunicação proferida na Conferência Internacional "Designing Education for the Learning Society. SLO (The Netherlands Institute for Curriculum Development) em cooperação com a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Twente. 5-8 de Novembro
- Van Dalen, Deobold B. (1973). *Understanding Educational Research: an Introduction*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- van Noppen, Jean-Pierre e Hols, Edith (1990). *Metaphor II. A Classified Bibliography of Publications 1985 to 1990*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Noppen, Jean-Pierre, Knop, S. de e Jongen, R. (1985). *Metaphor. A Bibliography of Post-1970 Publications*. Amsterdam: John Benjamins.

- Vass, Peter e Simmonds, Gillian (2001). External Review Second 'Updated' Overview Report. 2002, <http://www.hm-treasury.gov.uk/mediastore/otherfiles/PSPPU%20Second%20Updated%20Overview%20Report.pdf>.
- Ventura, Alexandre (1998). *Interacções do Sistema Educativo com os Sistemas Económico e Social a nível das Escolas Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado policopiada).
- Ventura, Alexandre, Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Castanheira, Patrícia (2005). Perceptions of Leadership - A Study from two Portuguese Schools. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Venturaetal.pdf.
- Vogler, Jean (1996). *L'Évaluation: former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette Éducation.
- Wagner, John A. e Hollenbeck, John R. (1992). *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Warnick, Bryan R. (2004). Technological Metaphors and Moral Education: the Hacker Ethic and the Computational Experience. *Studies in Philosophy and Education*. 4: 265-281.
- Weber, Max (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Ecoómica.
- Weber, Max (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Whalen, John (1995). You're Not Paranoid: They Really Are Watching You. *Wired*, 3.03. <http://www.wired.com/wired/archive/3.03/security.html>.
- Wilcox, Brian (2000). *Making school inspection visits more effective: the English experience*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Wong, Bárbara (2001). "Associação das escolas privadas questiona avaliação da inspecção." *Público* 6 de Novembro, pp. 36.
- Wragg, E. C., Wikeley, F. J., Wragg, C. M. e Haynes, G. S. (1996). *Teacher Appraisal Observed*. Londres: Routledge.
- Wright, Andrew (1999). A Cure for Cynicism. *The Canterbury Enquirer - The Cantarnet Journal*. <http://education-resources.canterbury.ac.uk/cantarnet/enquirer/vol8/backlash.htm>.
- Zamiatine, Evgueni (2004). *Nós*. Lisboa: Antígona.
- Zimmerman, Barry J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Índice de Quadros

Quadro 1: Diferentes formas de perspectivar as organizações	18
Quadro 2: Principais escolas da teoria das organizações.....	21
Quadro 3: Organização e modos de regime político	89
Quadro 4: Seis dimensões da prestação de contas social	118
Quadro 5: Perspectivas sobre o controlo	130
Quadro 6: Estratégias de controlo nas organizações actuais	148
Quadro 7: Perspectivas teóricas sobre o controlo	158
Quadro 8: Técnicas dos carreiristas.....	161
Quadro 9: Técnicas para criar uma imagem favorável.....	161
Quadro 10: Elementos e meios de veicular institucionais.....	178
Quadro 11: A orientação organizacional das escolas: compreender a relação entre funções e pessoas.....	204
Quadro 12: Grandes momentos na história da supervisão.....	237
Quadro 13: Duplo sentido da supervisão escolar	237
Quadro 14: Fases na evolução da inspecção escolar	238
Quadro 15: Vantagens e limitações da perspectiva externa sobre a escola	241
Quadro 16: Legislação sobre serviços de Inspecção na área da Educação.....	281
Quadro 17: Actividades da IGE consubstanciadoras do PAIE em 1999/2000	303
Quadro 18: Pessoal das Delegações Regionais da IGE em 1999.....	304
Quadro 19: Cronograma do PAIE previsto para 2000.....	306
Quadro 20: Cronograma do PAIE previsto para 2001.....	307
Quadro 21: Cronograma do Programa de Avaliação Integrada previsto para 2002.....	309
Quadro 22: Cronograma das Intervenções Sequenciais previstas para 2002	310
Quadro 23: Medidas do programa SIQE	313
Quadro 24: Princípios orientadores da intervenção inspectiva	316
Quadro 25: Passos para execução do Projecto 3.08	321
Quadro 26: Categorias do guião relativo ao Projecto 3.08	321
Quadro 27: Informantes da investigação.....	334
Quadro 28: Cronograma do PAIE para o ano de 2001	337
Quadro 29: Estabelecimentos de ensino intervencionados no decurso dos três anos lectivos em que vigorou o PAIE	337
Quadro 30: Unidades de gestão intervencionadas no âmbito do PAIE.....	337
Quadro 31: Nível de ensino dos estabelecimentos intervencionados no PAIE	338
Quadro 32: Número de aulas observadas pelos inspectores no âmbito do PAIE	324
Quadro 33: Número de estabelecimentos de ensino intervencionados no âmbito do PAIE pela Delegação Regional do Norte da IGE até ao dia 15 de Junho de 2002.....	338
Quadro 34: Número de Agrupamentos intervencionados no âmbito do PAIE pela Delegação Regional do Norte da IGE até ao dia 10 de Abril de 2002	338
Quadro 35: Documentos produzidos pela IGE para operacionalização do Programa de Avaliação Integrada das Escolas.....	339
Quadro 36: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Módulo I – Organização e Gestão.....	339
Quadro 37: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Módulo II – Educação, Ensino e Aprendizagem	340
Quadro 38: Matriz sintetizadora do Roteiro Organização e Gestão do Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Módulo III – Clima e ambiente educativos.....	340
Quadro 39: Cronologia tipo de operacionalização do PAIE para Escolas Singulares.....	341
Quadro 40: Cronologia tipo de operacionalização do PAIE para os Agrupamentos de Escolas.....	342
Quadro 41: Funções dos entrevistados nos estabelecimentos de ensino e respectivo número	386

Quadro 42: Categorias e números de informantes nos estabelecimentos de ensino.....	398
Quadro 43: Distribuição das unidades significativas sobre a representação que os professores têm dos inspetores	536
Quadro 44: Recomendações contidas nos relatórios do PAIE sobre os 9 estabelecimentos de ensino constituintes da amostra da presente investigação.....	538
Quadro 45: Categorias de análise nas recomendações dos relatórios do PAIE	544
Quadro 46: Número de intervenções no PAIE por parte dos inspetores entrevistados	547
Quadro 47: Respostas dos Inspectores do PAIE.....	547
Quadro 48: Respostas dos Inspectores das Intervenções Sequenciais	572

Índice de Figuras

Figura 1: Síntese etimológica da palavra <i>organização</i>	15
Figura 2: Sistematizações sobre a evolução das teorias organizacionais	19
Figura 3: Tábua temporal do pensamento sobre as organizações	21
Figura 4: Quatro paradigmas para análise da teoria social	24
Figura 5: Influências intelectuais sobre o paradigma funcionalista.....	26
Figura 6: Os paradigmas e as respectivas teorias.....	28
Figura 7: Os paradigmas no estudo das organizações	28
Figura 8: As metáforas como diferentes formas de ver as organizações	34
Figura 9: A natureza da metáfora.....	34
Figura 10: Natureza da metáfora.....	35
Figura 11: Funcionamento da metáfora.....	41
Figura 12: Single e double loop learning	55
Figura 13: Modelo de sistemas de organização aprendente.....	57
Figura 14: Etapas essenciais num processo de mudança	59
Figura 15: Factores determinantes da motivação para a mudança.....	60
Figura 16: Formas organizacionais de aprender e tomar decisões	66
Figura 17: Características da cultura organizacional.....	71
Figura 18: Fontes e manifestações da cultura organizacional	72
Figura 19: Níveis de cultura	75
Figura 20: Metáfora da fechadura	76
Figura 21: Metáfora do iceberg	78
Figura 22: Evitamento da incerteza.....	80
Figura 23: Processo de transformação cognitiva	80
Figura 24: Configuração da cultura dos estabelecimentos de ensino.....	85
Figura 25: Interesses organizacionais: tarefa, carreira e extramural.....	90
Figura 26: Tipologia de controlo.....	132
Figura 27: Esquema de um mecanismo de controlo por retroacção.....	133
Figura 28: Processo de controlo	135
Figura 29: A arquitectura do <i>Panopticon</i> de Jeremy Bentham (1).....	139
Figura 30: A arquitectura do <i>Panopticon</i> de Jeremy Bentham (2).....	139
Figura 31: Vigilância dos cidadãos (citizenwatch).....	155
Figura 32: A relação de U invertido entre stress e desempenho	169
Figura 33: Modo de funcionamento <i>díptico</i> da escola como organização	202
Figura 34: Regras e níveis organizacionais	203
Figura 35: Supervisão para escolas de sucesso	236
Figura 36: Área de influência das Delegações Regionais da IGE.....	286
Figura 37: Organograma da Delegação Regional do Norte da IGE.....	287
Figura 38: Âmbito geográfico da Delegação Regional do Norte da IGE	287
Figura 39: Modelo conceptual do Projecto de Avaliação das Escolas Secundárias.....	323

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Salários das diferentes categorias da profissão docente no ano de 1880 (em reais) ...	266
Gráfico 2: Salários das diferentes categorias da profissão docente no ano de 1911 (em reais) ...	267
Gráfico 3 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 1).....	399
Gráfico 4 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 1)	400
Gráfico 5 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 1).....	400
Gráfico 6 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 2).....	401
Gráfico 7 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 3).....	402
Gráfico 8 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 3)	403
Gráfico 9 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 3).....	404
Gráfico 10 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 4).....	404
Gráfico 11 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 4)	406
Gráfico 12 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 4).....	406
Gráfico 13 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 5).....	408
Gráfico 14 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 5)	409
Gráfico 15 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 5).....	409
Gráfico 16 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 6).....	411
Gráfico 17 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 6)	411
Gráfico 18 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 6).....	412
Gráfico 19 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 7).....	413
Gráfico 20 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 7)	414
Gráfico 21 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 7).....	414
Gráfico 22 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 8).....	415
Gráfico 23 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 8)	415
Gráfico 24 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 8).....	416
Gráfico 25 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 9).....	417
Gráfico 26 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 9)	417
Gráfico 27 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 9).....	418
Gráfico 28 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 10).....	419
Gráfico 29 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 10)	420
Gráfico 30 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 10).....	420
Gráfico 31 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 11).....	421
Gráfico 32 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 11)	421
Gráfico 33 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 11).....	422
Gráfico 34 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 12).....	423
Gráfico 35 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 12)	424
Gráfico 36 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 12).....	425
Gráfico 37 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 13).....	426
Gráfico 38 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 13)	427
Gráfico 39 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 13).....	427
Gráfico 40 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 14).....	428
Gráfico 41 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 14)	429
Gráfico 42 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 14).....	429
Gráfico 43 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 15).....	430
Gráfico 44 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 15)	431
Gráfico 45 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 15).....	431
Gráfico 46 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 16).....	432
Gráfico 47 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 16)	433
Gráfico 48 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 16).....	433
Gráfico 49 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 17).....	434

Gráfico 50 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 17)	435
Gráfico 51 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 17).....	435
Gráfico 52 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 18).....	436
Gráfico 53 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 18)	437
Gráfico 54 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 18).....	437
Gráfico 55 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 19).....	438
Gráfico 56 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 19)	439
Gráfico 57 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 19).....	439
Gráfico 58 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 20).....	440
Gráfico 59 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 20)	441
Gráfico 60 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 20).....	441
Gráfico 61 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 21).....	442
Gráfico 62 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 21)	443
Gráfico 63 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 21).....	443
Gráfico 64 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 22).....	444
Gráfico 65 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 22)	444
Gráfico 66 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 22).....	445
Gráfico 67 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 23).....	446
Gráfico 68 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 23)	447
Gráfico 69 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 23).....	447
Gráfico 70 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 24).....	448
Gráfico 71 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 24)	449
Gráfico 72 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 24).....	449
Gráfico 73 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 25).....	450
Gráfico 74 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 25)	451
Gráfico 75 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 25).....	451
Gráfico 76 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 26).....	452
Gráfico 77 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 26)	453
Gráfico 78 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 26).....	453
Gráfico 79 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 27).....	454
Gráfico 80 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 27)	455
Gráfico 81 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 27).....	455
Gráfico 82 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 28).....	456
Gráfico 83 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 28)	457
Gráfico 84 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 28).....	457
Gráfico 85 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 29).....	458
Gráfico 86 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 29)	459
Gráfico 87 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 29).....	460
Gráfico 88 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 30).....	462
Gráfico 89 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 30)	462
Gráfico 90 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 30).....	463
Gráfico 91 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 31).....	464
Gráfico 92 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 31)	465
Gráfico 93 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 31).....	465
Gráfico 94 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 32).....	467
Gráfico 95 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 32)	467
Gráfico 96 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 32).....	468
Gráfico 97 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 33).....	469
Gráfico 98 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 33)	470
Gráfico 99 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 33).....	471
Gráfico 100 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 34).....	473

Gráfico 101 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 34).....	474
Gráfico 102 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 34).....	474
Gráfico 103 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 35).....	475
Gráfico 104 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 35).....	476
Gráfico 105 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 35).....	476
Gráfico 106 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 36).....	478
Gráfico 107 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 36).....	479
Gráfico 108 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 36).....	479
Gráfico 109 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 37).....	481
Gráfico 110 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 37).....	482
Gráfico 111 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 37).....	482
Gráfico 112 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 38).....	484
Gráfico 113 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 38).....	485
Gráfico 114 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 38).....	486
Gráfico 115 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 39).....	487
Gráfico 116 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 39).....	488
Gráfico 117 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 39).....	490
Gráfico 118 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 40).....	491
Gráfico 119 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 40).....	492
Gráfico 120 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 40).....	493
Gráfico 121 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 41).....	495
Gráfico 122 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 41).....	495
Gráfico 123 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 41).....	496
Gráfico 124 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 42).....	497
Gráfico 125 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 42).....	497
Gráfico 126 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 42).....	498
Gráfico 127 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 43).....	499
Gráfico 128 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 43).....	499
Gráfico 129 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 43).....	500
Gráfico 130 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 44).....	501
Gráfico 131 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 44).....	501
Gráfico 132 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 44).....	502
Gráfico 133 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 45).....	503
Gráfico 134 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 45).....	503
Gráfico 135 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 45).....	504
Gráfico 136 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 46).....	505
Gráfico 137 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 46).....	505
Gráfico 138 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 46).....	506
Gráfico 139 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 47).....	507
Gráfico 140 - Opinião dos Coordenadores (Asserção 47).....	507
Gráfico 141 - Opinião dos Professores Observados (Asserção 47).....	508
Gráfico 142 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 48).....	509
Gráfico 143 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 49).....	510
Gráfico 144 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 50).....	511
Gráfico 145 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 51).....	512
Gráfico 146 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 52).....	512
Gráfico 147 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 53).....	513
Gráfico 148 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 54).....	514
Gráfico 149 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 55).....	515
Gráfico 150 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 56).....	515
Gráfico 151 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 57).....	516

Gráfico 152 - Opinião dos Presidentes do Conselho Executivo (Asserção 58).....	517
--	-----

Anexos

Anexo 1 – Normas gerais a seguir nas inspecções

Normas gerais a seguir nas inspecções

I

A Inspeção ordinária de cada liceu ou escola é cometida a um grupo de inspectores, cada um dos quais tem a seu cargo uma parte especial – a inspecção em determinadas disciplinas, havendo dois que, com a respectiva parte especial, acumulam, um a parte geral – pedagógica e disciplinar – e outro a parte geral-administrativa.

A inspecção ordinária de cada liceu deve ser feita pelo grupo de inspectores na mesma época, sendo conveniente evitar que o façam simultaneamente mais de dois.

Para estes efeitos, um dos inspectores do grupo servirá de agente de ligação; cada inspector entender-se-á com ele sobre a data da sua inspecção, independentemente das comunicações a fazer à Direcção-Geral.

A Inspeção extraordinária é cometida, em regra, a um inspector; é imprevista e menos demorada que a ordinária, e compreende uma parte geral e uma parte especial, que versa sobre assuntos, de momento, designados.

II

O inspector instalar-se-á de preferência em hotel.

É-lhe vedado hospedar-se em casa de qualquer professor do liceu.

Convites especiais só o Reitor, ou director, pode fazê-los. Deve evitar tudo quanto possa originar suspeitas de parcialidade.

III

Toda a inspecção deve ser precedida duma conferência com o Reitor, a quem especialmente se mostrará o intuito da inspecção e cuja autoridade será respeitada com especial cuidado.

E por intermédio dele que o inspector se fará conhecido dos professores que não conheça; é, de preferência, a ele que devem ser pedidos todos os esclarecimentos.

Isto se deve fazer, ainda que se reconheça não ser ele um bom funcionário, porque é o cargo, e não a pessoa, que deve ser prestigiado, e muito importa mostrar que respeitá-lo a ele é respeitar a corporação.

IV

Como a inspecção tem sempre o intuito de melhorar o funcionamento dos institutos, cumpre ao inspector dar neste sentido seus conselhos; deve, porém, fazê-lo de forma que os reitores, directores, professores ou empregados não possam julgar-se diminuídos no seu prestígio profissional e, portanto, sempre em conversa com a pessoa de que se trata, fora da presença de quaisquer pessoas e muito especialmente de alunos.

V

De cada inspecção será elaborado relatório circunstanciado, seguindo a ordem, rigorosamente, do plano de inspecção previamente aprovado.

Não deixarão de notar-se todas as deficiências encontradas, trazendo a nota de remediadas ou a remediar as que o hajam sido ou se espere que o sejam em breve.

Os bons serviços do reitor, dos professores e dos empregados serão cuidadosamente relatados, notando-se, em especial, as boas iniciativas e serviços relevantes.

VI

Os relatórios das inspecções feitas a cada liceu ou escola devem ser presentes, conjuntamente, ao Conselho de Inspeção e, discutidos e apreciados, servirão de base às resoluções dele, as quais serão reduzidas a conclusões.

VII

As conclusões do Conselho de Inspeção, na parte referente aos serviços gerais, serão comunicadas ao Reitor do liceu ou director da escola; e estes, ouvidos os Conselhos Escolares, poderão fazer sobre elas quaisquer ponderações, que serão presentes ao mesmo Conselho de inspeção, a fim de este sobre elas se pronunciar.

VIII

Serão também comunicados aos interessados, por intermédio do Reitor do liceu ou director da escola, as conclusões do Conselho de Inspeção, na parte referente aos serviços de cada professor ou empregado, quando se trate de reconhecer serviços relevantes ou de remediar deficiências; neste último caso, porém, a comunicação será confidencial, podendo o professor ou empregado fazer, também por intermédio do Reitor, quaisquer ponderações, que igualmente serão presentes ao Conselho de Inspeção, a fim de este sobre elas se pronunciar.

Inspeção ordinária Parte geral - Pedagógica e disciplinar

I

Preliminares – Início e duração da inspeção; condições em que ela foi realizada

Serão fornecidos ao inspector da parte geral – pedagógica e disciplinar:

1. Ultimo Anuário que o Liceu houver distribuído;
2. Regulamentos internos;
3. Estatutos e regulamentos de obras sociais escolares e circum-escolares e de assistência;
4. Relação nominal dos professores, distinguindo entre efectivos, agregados, interinos e provisórios, e indicando o grupo a que cada um pertença;
5. Nome do Reitor e data da sua nomeação;
6. Relação dos directores de classe;
7. Mapa da distribuição dos alunos em classes e turmas;
8. Mapas da distribuição do serviço pelos professores no respectivo ano e nos dois antecedentes, cada um deles organizado de forma a permitir que prontamente se veja quais são os professores que ensinam em cada turma e quais as disciplinas a seu cargo;
9. Horário geral das aulas, em quadro que permita ver, em conjunto, o de cada turma e o de todas as classes, nos diversos dias da semana;
10. Mapa da organização dos serviços dos exames e horário destes, no último ano;

11. Estatística geral da frequência e dos seus resultados, incluindo a dos exames dos alunos internos, no último ano;
12. Mapa da distribuição do serviço pelos empregados;
13. Relação dos livros adoptados, acompanhada dum duplicado por cada disciplina, na parte respectiva;
14. Horários individuais dos professores, dois quadros por cada um;
15. Relação, em duplicado, das habilitações científicas de cada professor, em papéis separados para cada um.

A inspecção será iniciada após o estudo destes documentos, devendo o inspector procurar esclarecer, no decurso da inspecção, quaisquer pontos deles, que lhe mereçam reparos.

II

Estado de conservação e de asseio do edifício e de todo o mobiliário; Reitoria, Secretaria, As/las de aulas, Biblioteca, Laboratórios, Ginásio, Campos de jogos, Balneário, Cantinas, Pátios de recreio, Retretes e demais dependências

O inspector visitará, demoradamente e muitas vezes, a horas diferentes, todo o edifício, fazendo-o, da primeira vez, com o Reitor ou director e, das outras, sozinho e especialmente antes e depois do funcionamento das aulas.

Examinará se tudo está bem conservado e escrupulosamente asseado.

Riscos e manchas de tinta nas paredes e na mobília, papéis pelo chão e coisas semelhantes hão-de merecer especial reparo.

As retretes serão sempre objecto de minucioso exame, pois que é na higiene e conservação delas que muito especialmente se revela a educação dos alunos e o zelo dos empregados e do chefe do estabelecimento.

Serão objecto do seu especial exame as condições do edifício, no ponto de vista da sua adaptação ao funcionamento do liceu ou escola.

III

Obras sociais escolares e circunscolares e de assistência, tais como caixas, cantinas, filantrópicas; participação que nelas tomam professores e alunos

Indagar da vida associativa do liceu e da participação que nela tomam professores e alunos.

Se o liceu tiver associações escolares, o inspector deve visitá-las demoradamente, examinando os seus livros e relatórios, conversando com os seus dirigentes, assistindo às suas reuniões, etc.

Deverão merecer a sua especial atenção os programas das festas escolares, o seu carácter educativo e as horas e locais em que elas se realizam.

IV

Assiduidade, pontualidade, espírito de disciplina e prestígio profissional dos professores

Examinar os livros de ponto dos professores; inquirir da assiduidade e pontualidade de todos e da forma por que se comportam no exercício profissional; notar qualquer procedimento que, apesar de estranho e este exercício, o desprestígie.

Indagar se os professores exercem alguma outra profissão que prejudique a do magistério; se residem na localidade em que funciona o liceu, e, no caso contrário, quais as circunstâncias que determinam a sua residência fora; se são elementos fixos no liceu, isto é, se contam ficar nele definitivamente, ou se aspiram a ser transferidos, e, neste caso, para onde e quais os motivos da aspiração; se mantêm entre si boas relações, e, no caso contrário, quais os motivos das dissidências.

V

Função pedagógica e disciplinar do Reitor

Averiguar se o Reitor exerce proficuamente a sua acção pedagógica e disciplinar; se visita frequentemente e demoradamente as aulas, se costuma assistir às reuniões do Conselho de Classe e de Secção e a exames.

Indagar se ele procura e consegue manter a boa harmonia que entre si devem manter todos os professores do liceu; e, no caso negativo, inquirir das causas da falta dessa harmonia, absolutamente indispensável ao exercício da função educativa do liceu; verificar se o Reitor dá o exemplo da assiduidade, pontualidade e zelo no desempenho das suas funções e se consegue manter o prestígio do seu cargo, quer em relação aos professores, empregados e alunos, quer em relação ao público.

VI

Função pedagógica e disciplinar de cada um dos directores de classe

Indagar se os directores de classe exercem devidamente as respectivas funções; quanto à coordenação de ensino; quanto à ordem e disciplina da classe; quanto às relações com as famílias dos alunos.

Indagar se eles dão o exemplo da assiduidade, pontualidade e zelo no desempenho das suas funções de directores e de professores da classe.

VII

Relações dos liceus com as famílias; sua influência moral na localidade; auxílios que nela lhe são prestados

Pedindo informações ao Reitor, conversando com os professores, lendo os jornais da localidade e recorrendo a outros meios de informação, que não possam desprestigiar o liceu, colherá o inspector elementos para se pronunciar sobre estes pontos.

Indagará especialmente de quaisquer causas que obstem a estas relações que prejudiquem esta influência ou que possam explicar falta de coadjuvação ao liceu.

VIII

Vida que os alunos, em geral, levam na localidade; influência exercida neste sentido pelo liceu

Indagará o inspector do regime de viver dos alunos, em geral: a que horas costumam tomar as suas refeições e se o liceu concorre para um bom regime neste sentido; se há necessidade do funcionamento de cantina no liceu; que meios frequentam os alunos e se eles são atraídos a distrações que prejudiquem os seus estudos escolares.

Indagará, em relação aos de fora da localidade, onde se instalam eles, geralmente, se é convenientemente vigiada a sua educação e se haverá conveniência ou possibilidade de estabelecer pensionatos escolares, patrocinados pelo liceu.

IX

Distribuição dos alunos em classes e turmas e dos serviços docentes por todos os professores: concentração e continuidade do ensino; horários das aulas

O inspector indagará se estes serviços são organizados em conformidade com as disposições regulamentares e com as instruções superiormente dadas.

Indagará, em especial:

Quanto à organização das turmas de cada classe, a que critério obedece ela e se os alunos são conservados naquelas a que pertenceram nos anos anteriores.

Quanto à organização do grupo ou grupos docentes em cada classe, se foi respeitada a competência legal de cada professor, se cada professor acompanha os seus alunos, pelo menos, dente de cada ciclo, se foi reduzido ao mínimo o número dos professores em cada ciclo, se foi reduzido ao mínimo o número de professores em cada turma, e até onde foi possível conseguir que ao mesmo professor fossem distribuídas as mesmas disciplinas nas diversas turmas de cada classe.

Quanto à organização do horário, se nele são respeitadas as condições de vida de localidade, especialmente no que respeita ao começo das aulas em cada dia e à hora do intervalo maior.

X

Exame das actas das sessões do Conselho Escolar, dos Conselhos dos Directores de Classe e dos Conselhos de Classe

Neste exame indagará o inspector se nesses conselhos têm sido tratados, além dos assuntos de expediente, os que são mais directamente de ordem pedagógica; se a eles assistem os professores que os compõem; se todos tomam parte activa nos respectivos trabalhos; e, enfim, se há uma preocupação de aperfeiçoar o liceu e de realizar o ensino de classe.

Assistirá às sessões Destes Conselhos que se realizarem durante a inspecção e promoverá que eles sejam convocados, se lhe parecer conveniente.

Requisitará cópia duma ou de outra acta, com que julgue conveniente documentar o seu relatório.

XI

Funcionamento geral das aulas, dos laboratórios, da biblioteca e demais instalações, em ordem à prática do ensino de classe

Deixando os inspectores encarregados da inspecção das disciplinas (partes especiais) as matérias a cargo deles, limitar-se-á o inspector, nesta parte geral, a consignar qualquer caso que chegue ao seu conhecimento e que contrarie a prática do ensino de classe; e dirigirá a atenção para a biblioteca, por tratar-se duma instalação que serve todas as disciplinas do liceu.

As observações colhidas por este inspector, conjugadas com as dos outros inspectores do grupo, permitirão ao Conselho de Inspecção pronunciar-se sobre este capítulo.

XII

Constituição dos júris de exames nos últimos anos; horário dos exames

Verificará o inspector se os júris dos exames foram constituídos nos termos regulamentares e, em especial, se nos respectivos horários foi respeitada a compatibilidade em relação a todos os professores que os constituíram, a competência legal de cada um e a conveniência de reduzir o número deles em cada júri.

XIII

Resultados da frequência e dos exames dos alunos internos

Averiguará o inspector, pela estatística da frequência, do rendimento de cada classe; e se este lhe parecer anormal, indagará das respectivas causas.

Se a inspecção se realizar depois do primeiro período lectivo, averiguará do rendimento de cada classe no período ou nos períodos anteriores, examinando, para esse efeito, as respectivas relações.

Requisitará os cadernos escolares de alguns alunos de cada classe, a fim de avaliar dos resultados da respectiva frequência durante o seu curso secundário e das condições em que o têm seguido.

XIV

Assiduidade, pontualidade e conduta do chefe do pessoal menor e dos outros empregados

Examinar o livro de ponto dos empregados; inquirir da assiduidade e pontualidade de todos e da forma por que executam os serviços a seu cargo; notar qualquer procedimento que, a pesar de estranho ao exercício do cargo, cause ao liceu prejuízo moral.

XV

Reclamações apresentadas no decorrer da inspecção

Tomar conhecimento e inquirir da procedência ou improcedência de todas as reclamações, devidamente assinadas, que, no decurso da inspecção, lhe sejam apresentadas, dando prévio conhecimento ao Reitor daquelas que não venham por intermédio dele.

Se alguma destas reclamações contiver matéria para cuja apreciação o inspector não tenha competência, será tal matéria cometida ao oportuno exame de outro inspector.

XVI

Casos especiais observados pelo inspector

Neste capítulo o inspector mencionará quaisquer casos que se lhe deparem e que não caibam nos antecedentes.

XVII

Conclusões – Medidas que convenha adoptar no sentido de se reconhecerem serviços relevantes e de se remediar as deficiências

Neste capítulo tirará o inspector as conclusões do seu relatório, seguindo a ordem dos diversos capítulos. Alvitres respeitantes ao edifício, ao mobiliário, ao material didáctico, ao pessoal docente, ao pessoal menor, etc. devem nesta altura ser indicados, resumidamente, mas com toda a possível precisão.

In *Arquivo Pedagógico*, vol. I, n.º 4, Dezembro de 1927 transcrito a partir de Melo (1999: 320-326).

Anexo 2 – Protocolo para as entrevistas aos Presidentes de Conselho Executivo

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
--	--	---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. -
2. -
3. -
4. -
5. -
6. -
7. -
8. -

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 3 – Protocolo para as entrevistas aos Coordenadores e Professores

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
--	--	---------------------	----------	-------------	----------	---------------------

36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

- 9. -
- 10. -
- 11. -
- 12. -
- 13. -
- 14. -
- 15. -
- 16. -

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 4 – Protocolo para as entrevistas aos Inspectores do PAIE

Quantas intervenções do PAIE realizou? _____

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

Anexo 5 – Protocolo para as entrevistas aos Inspectores das Intervenções Sequenciais

Quantas intervenções sequenciais realizou? _____

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

Anexo 6 – Carta aos Inspectores para confirmação da transcrição das entrevistas

Alexandre Ventura

Universidade de Aveiro
Departamento de Ciências da Educação
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

Telefones: 234370637 / 234370353

Fax: 234370640

E-mail: ventura@dce.ua.pt

Aveiro, 8 de Março de 2005

Exmo(a). Senhor(a) Inspector(a),

Na sequência do combinado por ocasião da entrevista que teve a amabilidade de me conceder, venho por este meio remeter-lhe o documento de transcrição das suas respostas. Peço-lhe, como último favor, que tenha a bondade de ler esse documento, de manifestar por escrito a sua opinião na ficha anexa a esta carta e de, utilizando o envelope junto, me devolver o seu documento de transcrição e a referida ficha com a manifestação da sua opinião até ao dia 31 de Março de 2005. Caso eu não receba até essa data nenhuma resposta sua, parto do princípio que concorda totalmente com o registo que fiz das suas opiniões.

Como lhe referi na altura, este procedimento destina-se a reforçar o nível de confiança no que diz respeito à fidedignidade de transcrição das suas opiniões. Pretendo ter a certeza de que as transcrevi correctamente. Recordo-lhe que em nenhum local do estudo que virá a ser publicado se identificará o nome dos estabelecimentos de ensino ou dos entrevistados. O anonimato está plenamente assegurado.

Mais uma vez, muito obrigado pela sua preciosa e indispensável colaboração.

Subscrevo-me com estima e elevada consideração.

Anexo 7 – Ficha para manifestação de opinião do(a) entrevistado(a)...

Ficha para manifestação de opinião do(a) entrevistado(a)

Nome do(a) Inspector(a): _____

Por favor, assinale na tabela seguinte qual a sua opinião relativamente à transcrição das suas respostas para cada um dos grupos abordados na entrevista. Caso pretenda alterar ou acrescentar algum dado às suas respostas, por favor, preencha o campo que se encontra na tabela para esse efeito. Se lhe parecer mais conveniente, poderá também assinalar alterações no próprio texto da transcrição da sua entrevista. Recordo-lhe, uma vez mais, que o anonimato está plenamente assegurado.

Grupo	Opinião	Sugestões
A	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
B	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
C	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
D	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
E	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
F	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
Questão 44	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	
Questão 45	Concordo <input type="checkbox"/> Discordo <input type="checkbox"/>	

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Anexo 8 – Resumo das respostas às entrevistas das 9 escolas

Registo das respostas às entrevistas das 9 escolas

N.º Total de Respondentes

64

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	1	4	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2	0	0	0	3	16	2	1	0	3	15	9	0	1	8	38	16	1	1
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	1	3	0	1	0	0	1	5	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5	5	1	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	0	5	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2	0	0	0	1	18	0	3	0	3	20	4	1	0	5	46	9	4	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	0	5	0	0	0	0	5	0	1	0	1	1	0	0	1	5	12	0	5	0	3	13	3	8	1	9	36	3	14	2
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	0	1	0	3	1	0	2	3	0	1	1	2	0	0	0	1	8	0	12	1	0	8	0	18	2	2	21	3	33	5
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	0	1	0	4	0	0	1	3	2	0	0	2	0	1	0	1	7	2	12	0	0	8	1	19	0	1	19	6	38	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	0	5	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2	0	0	0	0	10	12	0	0	4	14	9	1	0	5	32	26	1	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	0	5	0	0	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	3	14	5	0	0	4	20	3	1	0	8	43	12	1	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	0	4	1	0	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	2	15	2	3	0	4	19	5	0	0	7	42	12	3	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	0	5	0	0	0	0	1	5	0	0	0	3	0	0	0	1	14	5	2	0	1	17	8	2	0	2	40	18	4	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	0	2	1	2	0	0	1	5	0	0	1	1	1	0	0	0	8	12	2	0	1	8	17	2	0	2	20	36	6	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	0	4	0	1	0	0	3	1	2	0	1	1	0	1	0	0	14	2	6	0	1	16	1	10	0	2	38	4	20	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	0	3	0	2	0	0	0	5	1	0	1	1	0	1	0	0	1	18	3	0	0	0	21	6	1	1	5	44	13	1
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	0	3	1	1	0	0	1	4	1	0	1	2	0	0	0	0	17	2	2	1	2	15	6	5	0	3	38	13	9	1

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	0	2	0	3	0	0	0	2	4	0	0	0	0	3	0	0	8	1	13	0	1	10	5	12	0	1	20	8	35	0
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	0	5	0	0	0	0	3	3	0	0	1	1	0	1	0	0	19	1	2	0	0	20	3	5	0	1	48	7	8	0
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	0	1	0	4	0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	2	0	2	4	16	0	0	6	9	13	0	0	10	16	35	2
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	1	4	0	0	0	0	3	2	1	0	0	2	0	1	0	1	17	0	4	0	0	17	1	10	0	2	43	3	16	0
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	0	4	0	1	0	0	2	2	2	0	0	1	0	2	0	0	10	2	10	0	1	12	1	14	0	1	29	5	29	0
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	0	4	0	1	0	0	1	4	1	0	0	0	1	1	1	0	11	9	2	0	0	11	13	4	0	0	27	27	9	1
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	0	5	0	0	0	0	2	4	0	0	2	1	0	0	0	1	10	9	2	0	0	17	8	3	0	3	35	21	5	0
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	2	3	0	0	0	0	6	0	0	0	1	2	0	0	0	4	14	0	4	0	3	22	1	2	0	10	47	1	6	0
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	0	4	1	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	2	0	0	8	4	10	0	1	13	0	14	0	2	28	8	26	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	0	2	0	3	0	0	2	2	2	0	0	1	0	1	1	2	4	9	7	0	0	16	8	3	1	2	25	19	16	2
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	0	3	0	2	0	0	3	3	0	0	1	0	0	1	1	0	10	8	4	0	0	16	10	2	0	1	32	21	9	1
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	0	5	0	0	0	0	3	3	0	0	1	2	0	0	0	3	14	2	3	0	3	16	2	7	0	7	40	7	10	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	0	2	0	3	0	0	1	3	2	0	0	0	0	2	1	0	7	1	13	1	0	8	0	16	4	0	18	4	36	6
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	0	4	0	1	0	0	3	2	1	0	0	1	0	2	0	1	15	1	5	0	0	17	4	6	1	1	40	7	15	1
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	0	1	0	4	0	0	1	3	2	0	0	1	0	1	1	1	6	0	12	3	0	9	1	14	4	1	18	4	33	8
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação	0	3	0	2	0	0	1	4	1	0	0	1	0	1	1	0	3	12	7	0	0	2	13	12	1	0	10	29	23	2
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	0	1	3	1	0	0	0	3	3	0	0	0	0	2	1	0	6	1	14	1	0	4	3	20	1	0	11	10	40	3
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	0	1	0	4	0	0	2	3	1	0	0	2	1	0	0	1	11	2	8	0	0	14	0	11	3	1	30	6	24	3
Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	0	0	1	3	1	0	3	2	1	0	0	1	0	0	2	0	14	2	5	1	2	14	0	9	3	2	32	5	18	7
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	0	5	0	0	0	0	3	3	0	0	2	1	0	0	0	1	12	8	1	0	2	21	2	3	0	5	42	13	4	0
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	0	4	0	1	0	0	1	4	1	0	1	2	0	0	0	1	8	0	12	1	2	10	0	16	0	4	25	4	30	1
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	0	5	0	0	0	0	4	1	1	0	1	1	0	1	0	0	14	4	4	0	1	18	3	6	0	2	42	8	12	0
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterar as suas práticas habituais.	0	0	0	5	0	0	2	4	0	0	0	2	0	1	0	0	10	3	9	0	0	12	0	14	2	0	26	7	29	2

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	0	1	1	3	0	0	1	4	1	0	0	2	0	1	0	0	9	2	10	1	0	18	0	9	1	0	31	7	24	2
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	0	0	1	4	0	0	3	0	3	0	0	0	1	1	1	0	17	0	5	0	1	13	3	11	0	1	33	5	24	1
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	0	4	1	0	0	0	2	4	0	0	1	0	0	1	1	2	9	5	6	0	1	19	0	8	0	4	34	10	15	1
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	0	5	0	0	0	0	3	3	0	0	1	1	1	0	0	2	18	1	1	0	3	23	1	1	0	6	50	6	2	0
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	0	0	0	4	1	0	0	4	2	0	0	0	0	2	1	0	1	2	16	3	0	1	1	20	6	0	2	7	44	11
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	0	5	0	0	0	0	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0	17	3	2	0	1	18	4	5	0	2	45	10	7	0
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas	1	4	0	0	0	0	3	3	0	0	1	2	0	0	0	1	21	0	0	0	6	21	0	1	0	9	51	3	1	0
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	0	1	2	2	0	0	0	5	1	0	0	0	0	3	0	0	2	4	16	0	0	2	2	22	2	0	5	13	44	2
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	1	2	1	1	0	0	3	1	2	0	0	1	0	2	0	0	7	4	11	0	1	8	1	17	1	2	21	7	33	1
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	0	0	0	5	0	0	0	2	4	0	0	0	0	2	1	0	0	1	18	3	0	0	0	25	3	0	0	3	54	7
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	1	3	0	1	0	0	2	4	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	6	1	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	0	0	0	5	0	0	2	4	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4	7	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	0	0	1	4	0	0	0	4	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	1
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	0	4	0	1	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	4	1	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	0	5	0	0	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9	4	0	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	0	4	1	0	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	5	0	0
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	0	5	0	0	0	0	2	4	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	4	0	0
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	0	5	0	0	0	0	2	4	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	4	0	0
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	1	3	1	0	0	0	2	4	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	5	1	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	1	2	1	1	0	0	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	5	1	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	0	1	1	3	0	0	0	4	2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	6	2
Totais																										140	1435	569	689	78

Anexo 9 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Acácia

Escola

Acácia

N.º Total de Respondentes

7

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.											1					1	1	1			1	1	1			3	2	2	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.											1															1	0	0	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.											1					1	2				2	1				4	3	0	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.														1	1	1		1			2		1			1	3	0	2	1
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.											1							3					2	1		0	1	0	5	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.												1						1	2			1		2		0	2	1	4	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.											1					2	1				2	1				3	3	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.											1					1	2				2	1				4	3	0	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.											1					1	2				2	1				4	3	0	0	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.												1				2	1				0	3				0	6	1	0	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.											1					3					1		2			2	3	2	0	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.											1					3					1	1		1		2	4	0	1	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.											1						3					3				1	0	6	0	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.											1					3					1	2				2	5	0	0	0

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

[illegible]

Anexo 10 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Azinheira

Escola

Azinheira

N.º Total de Respondentes

7

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.			1						1									1	1			1	2			0	2	4	1	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.			1						1																	0	1	1	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.			1						1									1		1		2	1			0	4	1	2	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.			1						1									2						3		0	4	0	3	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.					1				1									1		1			3		0	2	0	5	0	
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.					1															2			1	1	1	0	1	1	5	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.			1						1										2			2	1			0	3	4	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.			1						1									2				3				0	6	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.			1						1									2				3				0	6	1	0	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.			1						1									2				3				0	6	1	0	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.				1					1										2			2	1			0	2	5	0	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.			1						1									1		1		1	2			0	4	0	3	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.					1				1											2			3			0	0	4	3	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.				1					1									1		1		3				0	4	2	1	0

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.		1						1								2				3	0	1	0	6	0	
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.		1				1									2				1	2	0	5	0	2	0	
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.				1				1								2			1	1	1	0	1	1	5	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.		1				1								1		1			1	2	1	3	0	3	0	
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.		1				1								1	1					3	0	3	0	4	0	
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1									2			2	1		0	4	3	0	0	
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1							1	1				2	1		1	4	2	0	0	
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.		1				1							1		1			1	2		1	3	0	3	0	
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.			1			1									2			1	2		0	2	1	4	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.		1					1						1		1			2	1		1	3	1	2	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.				1			1						1	1				2	1		0	3	3	1	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1				1									2			2	1		0	4	0	3	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.				1		1								2				1	2		0	4	0	3	0	
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.		1				1								1	1			2	1		0	5	1	1	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.		1					1							1	1			2	1		0	4	0	3	0	
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação				1			1								2				1	2	0	0	1	6	0	
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.			1				1								2				3		0	0	1	6	0	
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.				1			1							1	1			3			0	5	1	1	0	
Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.			1				1							2				3			0	5	1	1	0	
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		1				1									2			2	1		0	4	2	1	0	
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.		1					1								1	1		1	2		0	2	1	3	1	
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		1				1								1	1			2	1		0	5	0	2	0	
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.				1			1								2				3		0	5	1	1	0	

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.			1				1								1	1		3			0	4	2	1	0	
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.			1				1								1	1			3		0	1	1	5	0	
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.		1					1								1	1		3			0	4	2	1	0	
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .		1					1								2			3			0	7	0	0	0	
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.				1				1								1	1			3		0	0	1	6	0
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.			1				1								1	1		2	1		0	5	0	2	0	
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas			1				1								2			3			0	7	0	0	0	
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.				1				1								2			1	2		0	0	3	4	0
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.			1					1							1	1		1	2		0	4	0	3	0	
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.				1					1							2				2	1	0	0	0	6	1
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.			1					1													0	2	0	0	0	
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1				1													0	1	0	1	0	
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1					1												0	0	1	1	0	
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.			1					1													0	2	0	0	0	
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.			1					1													0	2	0	0	0	
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.			1					1													0	2	0	0	0	
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.			1					1													0	2	0	0	0	
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.			1					1													0	2	0	0	0	
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.			1					1													0	2	0	0	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.			1					1													0	2	0	0	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.				1					1												0	0	0	2	0	
Totais																					4	169	55	116	2	

Anexo 11 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Camélia

Escola

Camélia

N.º Total de Respondentes

8

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção					
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados										
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.		1						1									3					2	1				0	6	2	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.		1						1																			0	1	1	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.		1						1									3					2	1				0	6	2	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.		1						1									3				1	1		1		1	6	0	1	0	
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.					1			1											3			2		1			0	2	1	4	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1				1											3					3			0	0	1	7	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.		1						1									3					1	2				0	5	3	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1						1									3					3					0	7	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.		1						1									3					2	1				0	6	2	0	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.		1						1									2	1					3				0	3	5	0	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.		1						1									2	1					3				0	3	5	0	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.		1							1								2		1			1		2			0	4	0	4	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.		1						1										3					3				0	1	7	0	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.		1						1									2	1					2	1			0	3	4	1	0

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.			1			1									3			1	1	1		0	1	1	6	0
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.		1				1								2	1			2	1			0	5	2	1	0
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.			1			1								1	2			2	1			0	0	4	4	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	1					1								2	1			1		2		1	3	0	4	0
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.			1			1								1	2					3		0	1	0	7	0
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1								1	1	1		1	2			0	3	4	1	0
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1								2	1			2	1			0	3	4	1	0
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	1					1								3				3				1	7	0	0	0
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.		1				1								1	2			2		1		0	4	1	3	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.			1			1								1	2			2	1			0	2	2	4	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.		1				1								1	2			2	1			0	4	2	2	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1				1								3				1		2		0	5	1	2	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.			1			1									3			2		1		0	2	1	5	0
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.		1				1								2	1					3		0	3	0	5	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.			1			1									3			1		2		0	1	1	6	0
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação		1				1								2	1			2	1			0	1	5	2	0
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.		1				1								1	2			1		2		0	3	1	4	0
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.			1			1								1	2			3				0	4	1	3	0
Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.			1			1								3				2		1		0	5	1	2	0
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		1				1								2	1			2		1		0	5	2	1	0
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.		1				1								1	2			2		1		0	4	1	3	0
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		1				1								1	1	1		3				0	5	1	2	0
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterar as suas práticas habituais.			1			1								1	2			1		2		0	1	2	5	0

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.				1			1									1		2			1		2		0	2	1	5	0
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.				1			1									3					2	1			0	6	1	1	0
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.		1					1									3					3				0	7	1	0	0
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .		1					1									3					3				0	7	1	0	0
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.					1		1											3			1		1	1	0	1	1	4	2
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.		1					1									3					3				0	7	1	0	0
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas	1						1									3					3				1	6	1	0	0
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.				1			1										2	1					3		0	0	3	5	0
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.				1			1									1	1	1			2		1		0	4	1	3	0
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.				1				1										3					3		0	0	0	8	0
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	1						1																		1	0	1	0	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1			1																		0	0	1	1	0
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1			1																		0	0	1	1	0
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.		1					1																		0	1	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1					1																		0	1	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.		1					1																		0	1	1	0	0
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.		1					1																		0	1	1	0	0
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.		1					1																		0	1	1	0	0
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	1						1																		1	0	1	0	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	1						1																		1	0	1	0	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.				1			1																		0	0	1	1	0
Totais																								7	170	93	119	3	

Anexo 12 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Jacarandá

Escola

Jacarandá

N.º Total de Respondentes

6

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.						1										3					2					0	6	0	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.						1																				0	1	0	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.						1										2		1			2					0	5	0	1	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.						1										2			1		1	1				3	2	0	1	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.						1										3					1			1		0	5	0	0	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.									1							3								2		0	3	0	3	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.						1											1	2			2					0	4	2	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.						1										1	1	1			2					1	4	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.						1										1	1	1			2					1	4	1	0	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.						1											1	1	1			1		1		0	3	1	2	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.						1												2	1			1	1			0	2	3	1	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.						1										3					1		1			0	5	0	1	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.									1								3					1	1			0	0	4	2	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.						1										2		1			1		1			0	4	0	2	0

[illegible]

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 13 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Laranjeira

Escola

Laranjeira

N.º Total de Respondentes

8

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção					
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados										
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.		1						1									2				1	1	2				1	4	3	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.				1				1																			0	0	1	1	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.		1						1									2				4						0	7	1	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.		1					1										1		1		4						0	7	0	1	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.		1								1							1		1		1		3				0	3	0	4	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.		1					1										1		1		2		2				0	5	0	3	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.		1						1										2			1	3					0	2	6	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1					1										1	1			4						0	7	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.		1					1										1		1		4						0	7	0	1	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.		1						1									2				2	2					0	5	3	0	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.		1						1										1	1		1	3					0	2	5	1	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.		1					1											1	1		2	1	1				0	4	2	2	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.		1						1										2				2	1	1			0	1	5	1	1
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.		1							1								2				2	2					0	5	2	1	0

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.			1				1								2			1	1	2		0	1	1	6	0
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	1					1							1	1				2	1	1		0	5	2	1	0
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.			1				1						1	1					2	2		0	1	2	5	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.		1				1							2					3		1		0	7	0	1	0
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.		1				1							1	1		1	3				1	6	0	1	0	
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.		1					1						2						2	2		0	3	3	2	0
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		1					1						1	1				2	2			0	4	4	0	0
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.		1					1						2					4				0	8	0	0	0
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.		1					1							2				1		3		0	3	2	3	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.				1			1							1	1			1	2	1		0	2	3	3	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.		1					1						1		1			3	1			0	6	1	1	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1					1						1	1				2	1	1		0	5	2	1	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.		1						1							2			1		3		0	2	0	6	0
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.				1			1						2					2		1	1	0	5	0	2	1
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.				1			1						1		1					2	2	0	2	0	4	2
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação		1						1						2					2	2		0	1	5	2	0
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.			1						1					1	1					3	1	0	0	2	5	1
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.				1					1				2					2		2		0	4	0	4	0
Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.				1			1						1		1			2		2		0	4	0	4	0
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		1					1						2					3	1			0	7	1	0	0
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.		1							1						2			1		3		0	2	0	6	0
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		1					1						2					1	1	2		0	5	1	2	0
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.				1			1						1		1					3	1	0	2	0	5	1

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.			1					1							1	1			2		1	1	0	3	0	4	1	
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.			1			1									2				1	2		1		1	5	0	2	0
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	1					1									2				1	1		2		1	5	0	2	0
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .		1				1									2				1	2	1			1	6	1	0	0
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.				1				1									2					3	1	0	0	1	6	1
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.		1					1								1	1				1	2	1		0	4	3	1	0
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas		1					1								2				1	3				1	7	0	0	0
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.			1						1								2					4		0	0	1	7	0
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	1								1						2				1	3				1	6	0	1	0
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.				1						1							1	1				4		0	0	0	7	1
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.				1					1															0	0	1	1	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1					1															0	0	1	1	0
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1					1															0	0	1	1	0
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.				1					1															0	0	1	1	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1							1															0	1	1	0	0
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.		1							1															0	1	1	0	0
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.		1							1															0	1	1	0	0
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.		1							1															0	1	1	0	0
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.		1							1															0	1	1	0	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.				1					1															0	0	1	1	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.		1							1															0	1	1	0	0
Totais																							7	186	75	114	10	

Anexo 14 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Magnólia

Escola

Magnólia

N.º Total de Respondentes

8

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.		1						1								2	1				1		1		1	3	2	2	0	1
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.		1						1																		0	1	1	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.		1						1									3				1	2				1	6	1	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.		1						1								2	1						1	2		2	3	1	2	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1				1								1			1	1				3		1	0	1	5	1
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1				1								1	1	1				1	2			1	2	2	3	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.		1						1									1	2			1	2				1	4	3	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1						1								1	1	1			1	2				2	4	2	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.			1					1									2		1		1	2				1	4	2	1	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.		1						1								1	1		1			3				1	5	1	1	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.				1				1									1	2				1	2			0	1	4	3	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.				1					1								2		1			2		1		0	4	0	4	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.				1				1										2	1				3			0	0	3	5	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.				1				1									2			1		2		1		0	4	1	2	1

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.		1						1										3					3		0	1	1	6	0	
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.		1						1										3				3			0	7	1	0	0	
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.		1						1											3				3		0	1	1	6	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.		1						1										2	1			2	1		0	5	1	2	0	
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.		1						1											3			1	2		0	2	1	5	0	
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.				1				1										2	1			3			0	5	2	1	0	
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		1						1										2	1			1	2		0	4	1	3	0	
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.		1						1										2	1			3			0	7	0	1	0	
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.		1						1											3			3			0	4	1	3	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.		1						1										2	1			3			0	7	1	0	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.				1				1										2	1			3			0	6	1	1	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1						1										3				1	2			1	6	1	0	0
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.		1						1										1		2				2	1	0	2	1	4	1
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.		1						1										1	2				3			1	6	1	0	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.				1				1												1	2			3		0	0	1	5	2
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação				1				1										1	2				3		0	1	1	6	0	
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.				1				1										1	1	1			1	2		0	1	2	4	1
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.		1						1										1	1	1				3		1	2	2	3	0
Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.				1				1										2	1			2		1	0	5	0	2	1	
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		1						1										1	1	1			3			0	5	2	1	0
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.		1						1												3			2	1		0	3	1	4	0
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		1						1										2	1			2	1			0	5	2	1	0
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.				1				1										2	1			2		1		0	4	2	2	0

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.			1			1									1	1		1		2		1		0	3	2	2	1
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.			1			1									3					2	1		0	4	2	2	0	
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.			1			1								1		2				3			1	3	4	0	0	
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .			1			1								1	2					3			1	6	1	0	0	
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.					1											1	2					3		0	0	2	6	0
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.			1			1									3					2	1		0	6	1	1	0	
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas			1			1									3					3			0	7	1	0	0	
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.			1			1								1	1	1			1	2		0	3	2	3	0		
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.					1											3					3		0	1	4	3	0	
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.					1												3				3		0	0	1	7	0	
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.			1			1																	0	1	1	0	0	
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.					1																		0	0	1	1	0	
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.					1																		0	0	1	1	0	
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.			1			1																	0	1	1	0	0	
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.			1			1																	0	1	1	0	0	
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.					1																		0	0	2	0	0	
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.			1			1																	0	1	1	0	0	
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.			1			1																	0	1	1	0	0	
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.					1																		0	0	2	0	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.					1																		0	0	2	0	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.					1																		0	0	2	0	0	
Totais																								18	167	86	112	9

Anexo 15 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Nogueira

Escola

Nogueira

N.º Total de Respondentes

7

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção					
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados										
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.												1					3					3					0	7	0	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.												1															0	1	0	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.												1					3					3					0	7	0	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.												1					3				1	2				1	6	0	0	0	
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.												1					2		1			1		2		0	4	0	3	0	
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.														1			1		2					3		0	1	0	6	0	
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.												1					2	1			1	1		1		1	4	1	1	0	
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.												1					3				1	1	1			1	5	1	0	0	
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.												1					3				1	1	1			1	5	1	0	0	
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.												1					3					2	1			0	6	1	0	0	
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.												1						3				1	2			0	2	5	0	0	
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.														1			2	1				2		1		0	4	1	2	0	
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.												1					1	2					2	1		0	2	4	1	0	
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.												1					2	1				2	1			0	5	2	0	0	

[illegible]

[illegible]

Anexo 16 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Plátano

Escola

Plátano

N.º Total de Respondentes

5

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção					
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados										
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.												1					1					3					0	5	0	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.											1																1	0	0	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.												1							1			3					0	4	0	1	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.												1							1		1	2					1	1	2	1	0
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.												1					1				2		1				1	3	0	1	0
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.													1				1				2		1				0	4	0	1	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.													1					1			2	1					0	3	2	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.													1					1			2		1				0	3	1	1	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.													1						1		2	1					0	3	1	1	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.													1				1				1	2					0	3	2	0	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.														1			1				1	2					0	2	3	0	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.													1						1		3						0	4	0	1	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.															1			1				3					0	0	4	1	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.													1				1				1	1	1				0	3	1	1	0

[illegible]

[illegible]

Anexo 17 – Registo das respostas às entrevistas na Escola Sobreiro

Escola

Sobreiro

N.º Total de Respondentes

8

1* - Presidente do Conselho Executivo no período do PAIE.

2** - Actual Presidente do Conselho Executivo.

3*** - O actual Presidente do Conselho Executivo é o mesmo do período do PAIE.

Perg/Opções	Presidentes do Conselho Executivo															Professores										Totais por Opção				
	1*					2**					3***					Coordenadores					Observados									
	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT	CT	C	SO	D	DT
O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	1							1								2					2	2				1	4	3	0	0
Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	1							1																		1	0	1	0	0
Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.		1						1								2					1	3				0	4	4	0	0
As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.		1							1							1		1			2		1	1		0	4	0	3	1
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1				1										2			1		3			0	1	1	6	0
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1				1										2			1		3			0	1	1	6	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.		1						1								1	1				2	2				0	4	4	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1						1								1	1				2	2				0	4	4	0	0
Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.		1						1								1	1				2	2				0	4	4	0	0
Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.		1						1									2			1	2		1			1	3	3	1	0
Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.				1				1								1	1				2	2				0	3	4	1	0
Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.		1						1								1		1			3		1			0	5	1	2	0
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.		1						1									2					4				0	1	7	0	0
Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.		1						1								2				1	2		1			1	5	1	1	0

A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.			1			1								1	1			2	2	0	3	1	4	0	
A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.		1				1								1	1			2	2	0	4	1	3	0	
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.			1												2			2	1	1	0	2	3	2	0
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.		1				1								1	1			3	1	0	5	1	2	0	
O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.		1				1								1	1			2	2	0	4	1	3	0	
O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1								1	1			2	1	1	0	4	3	1	0
O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.		1				1								2				2	2	0	5	3	0	0	
A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	1					1								1	1		1	3		2	5	0	1	0	
O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.		1				1								1	1			2	2	0	4	1	3	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.			1			1									2			3	1	0	3	4	1	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.		1				1								1	1			3	1	0	5	3	0	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1				1								1	1		1	2	1	1	4	1	2	0	
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.			1			1								1	1			2	2	0	3	1	4	0	
Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.		1				1								1	1			2	2	0	4	1	3	0	
A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.			1			1								1	1			1	2	1	0	2	1	4	1
A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação		1				1									2				2	2	0	1	5	2	0
O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.			1			1									2				1	3	0	0	3	5	0
A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.			1			1								1	1			2	2	0	3	1	4	0	
Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.				1		1								1	1			2	1	1	0	3	1	2	2
Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.		1				1								1	1		1	2	1	1	4	2	1	0	
Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.			1			1								2					4	0	2	1	5	0	
Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.		1				1									1	1		2	2	0	4	1	3	0	
A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterar as suas práticas habituais.			1			1									2			1	3	0	1	1	6	0	

Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.		1					1										2			3	1		0	4	1	3	0
A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.				1			1						1	1			2	2				0	3	0	5	0	
Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.		1					1						1	1			4					0	6	1	1	0	
Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .		1					1						2				4					0	7	1	0	0	
Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.				1			1							2					3	1		0	0	1	6	1	
Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.		1					1						2				3	1				0	6	1	1	0	
Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas		1					1						2			1	3					1	6	1	0	0	
Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.				1			1						2				1	3				0	0	2	6	0	
Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	1						1						2			1	3				1	1	1	5	0		
Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.				1			1						2				3	1			0	0	1	6	1		
Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.		1					1														0	1	1	0	0		
A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.				1			1														0	0	1	1	0		
Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.				1			1														0	0	1	1	0		
Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.		1					1														0	1	1	0	0		
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.		1					1														0	1	1	0	0		
Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.		1					1														0	1	1	0	0		
A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.		1					1														0	1	1	0	0		
Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.		1					1														0	1	1	0	0		
A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.		1					1														0	1	1	0	0		
O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.		1					1														0	1	1	0	0		
O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.				1			1														0	0	1	1	0		
Totais																						10	159	99	117	6	

Anexo 18 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Camélia

Este entrevistado manifestou-se sem opinião no que toca à maioria das questões relativas a esta escola dado não se encontrar a leccionar nela na altura do PAIE.

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu estive muitos anos nesta escola, saí e regresssei passados seis anos e não me apercebi de alterações. Pode ser que pontualmente tenham havido algumas alterações, mas globalmente não noto nenhuma alteração".
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: "Pode ser que pontualmente e no imediato sim, mas neste momento não vejo alterações".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	isenção.					
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

17. Tem-se tentado fazer alguma coisa neste domínio, mas não sei se decorre da recomendação da IGE.
18. Tem havido um esforço neste sentido.
19. Tornou-se quase obrigatório visto que o Ministério nos envia informação com os desvios entre a classificação de frequência e as notas nos exames e isto tem sido discutido no Conselho Pedagógico.
20. Ainda há muito a trabalhar nesse domínio. Na maior parte das escolas o teste é construído para o aluno médio. Aqui é mais do que isso. Esta é uma escola com muita tradição de exigência e ainda há muitos professores com uma média etária acima dos quarenta e cinco anos (tirando os estagiários que fazem descer a média, a maioria dos professores está para cima dos quarenta e cinco) e muitos deles têm um grau de exigência acima da média, o que obriga alunos muito bons a passarem para um colégio aqui perto porque nesta escola não conseguem passar do 17/18 e chegam lá e tiram 20. A maior parte dos alunos tem a sensação de que os testes são difíceis.
21. Não há grande diversidade a este nível. A excepção é o Clube Europeu.
22. Ainda não conseguimos atingir isto. A nível do Ensino Básico muitos dos professores já implementaram outras estratégias como portfólios, mas a nível avaliativo continua a dominar o teste sumativo porque a escola é essencialmente secundária e só temos isto a nível do básico e a nível do secundário tenho a ideia de que os testes não são muito diversificados.
23. Temos conseguido fazer isto. Na altura havia uma guerra entre o Conselho Executivo e a chefe dos Serviços Administrativos, neste momento nós temos uma relação profissional boa e as coisas têm rolado normalmente.
24. Normalmente o secretário da reunião tende a sintetizar. Sinto que as actas ainda não são suficientemente pormenorizadas.
25. Foi completamente ultrapassado até por imposição legal.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Talvez a questão da auto-avaliação da escola, a inspecção deveria ter deixado mais materiais, mais indicações, mais exemplos, porque estes professores pelo seu currículo e pela sua idade nunca se auto-avaliaram enquanto professores e até enquanto alunos, por isso penso que essa parte deveria ser repensada.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 19 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: "Sentiu-se uma certa expectativa. Foi necessário aos coordenadores de departamento explicar bem quais os objectivos desta intervenção e a partir daí as coisas decorreram normalmente".
- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "Actualmente sim, porque os professores mudaram, a escola mudou. Antigamente o inspector batia à porta, entrava na nossa sala e o professor tinha que continuar a dar a aula porque partia-se do princípio de que o professor preparava a aula. Hoje em dia não é assim. Em África, dávamos aulas com a porta aberta e o senhor reitor a passear pelo corredor com as mãos atrás das costas. Mas isso fazia-nos bem, fazia-nos crescer como profissionais. Tornava-nos mais responsáveis relativamente ao trabalho que íamos desenvolver. Hoje as coisas são mais flexíveis, há uma maior aproximação professor-aluno, professor-professor, professor-Conselho Executivo. Havia um distanciamento muito grande, mas os professores tinham que mostrar que eram bons profissionais até porque eram avaliados pelos reitores no final do ano".

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu não sou a pessoa mais indicada para responder a essa pergunta. Isso é para os coordenadores de departamento. Penso que os professores foram devidamente sensibilizados pelos coordenadores de departamento. Até porque eram quase todos professores de quadro, com muito traquejo e experiência de ensino".
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: "Funcionaram muito bem".
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: "Eram exemplares".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: "Sabe que este foi um caso particular, esta foi a primeira escola intervencionada e apontaram determinadas falhas, até na conduta do Conselho Executivo, e aceito-as plenamente. Na altura havia problemas graves na área da Contabilidade e eu tive que me desligar da área pedagógica porque estava todo absorvido pela parte contabilístico-financeira da casa, de modo que a área pedagógica ficou um bocadinho de lado. A equipa inspectiva apontou algumas falhas como um maior contacto com os encarregados de educação, uma maior sensibilização cultural da escola...e eu se não tenho no terreno pessoas capazes, não conseguia tomar conta de tudo. Se não fosse a minha luta estava com um processo disciplinar em cima. Bati-me como um leão por esta casa, por um bom nome e por uma boa reputação lá fora e acho que não merecia levar a sapatada que levei, que ainda hoje não estou a cem por cento por causa desses dois anos de uma luta diária. Já viu o que é trabalhar dois anos diariamente com uma pessoa que é suposto ser o seu braço direito, a chefe dos Serviços de Administração Escolar que deve ser o braço direito do Presidente do Conselho Administrativo, e eu a ter que manter a calma. Nós até apresentámos a demissão ao Director Regional e ele não a aceitou. E eu disse-lhe que não conseguia dirigir a escola como ela estava. Mas se me tivesse ajudado mais cedo, quando eu fui à Inspeção a primeira vez... aí é que foi o grande problema, neste país as coisas são muito demoradas. Os problemas não foram analisados com a urgência devida, estive mais de um ano sem a ajuda de ninguém e estas coisas são como uma bola de neve".
- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: "Penso que sim, correu muito bem até a última reunião que houve aqui depois de o processo estar todo terminado, eles voltaram para uma reunião com os coordenadores de departamento e até estavam elementos do actual conselho executivo que eram coordenadores de departamento e um dos inspectores disse: "Ainda bem que está aqui, que vai dar continuidade a este conselho executivo para colmatar agora aquilo que ela não conseguiu por razões várias concretizar".
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: "Quando eu estava de saída, foram dadas instruções à equipa que estava a elaborar o novo Projecto Educativo de Escola que tivesse em atenção as recomendações dadas pela inspecção".
- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu penso que sim, até porque se é uma escola onde o corpo docente muda, é diferente. Numa escola onde o corpo docente é estável, penso que os professores têm uma preocupação maior até pela maneira como foram preparados, têm uma maior tendência de se reger pela qualidade".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: "Não. Eu distingo muito bem o lado pessoal do lado profissional e procuro sempre analisar um problema sempre fria e logicamente, portanto, mesmo com a guerra que houve aí, separei bem as águas".
 - Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: "Foi distribuído! Eles mandaram dar exemplares e com as indicações a quem é que devia ser dado, foi dado e foi reflectido e depois foi debatido em conjunto".
 - Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: "Isto é sempre um problema com os Encarregados de Educação porque nós gostaríamos que os pais se envolvessem mais na escola, mas também não podemos por as culpas em cima dos pais porque sabemos como é a vida deles. Eu penso na altura a Associação de Pais numa reunião debateu o relatório, mas não passou da discussão".
 - Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: "Se contribuiu para melhorar as práticas pedagógicas, certamente que também contribuiu para melhorar a qualidade das aprendizagens".
- Mas acha que a prática pedagógica melhorou?
- Eu penso que na altura, os inspectores em reunião com os coordenadores de departamento curricular lhes apontaram eventuais falhas no espaço de sala de aula. Os coordenadores de departamento são pessoas responsáveis, reflectiram com os professores do departamento acerca do relatório, reflectiram sobre as falhas que certamente os inspectores observaram na docência de alguns colegas.
- Mas atenção que o relatório não passa por aí, nem sequer aborda esta ou aquela disciplina.
- Mas aqui, conhecendo os meus colegas como conheço, penso que não foram detectados muitos problemas relacionados com a prática da docência, até porque os professores que foram observados tinham muito traquejo, os inspectores não referiram nada de negativo.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Foi encarada normalmente. Mas é claro que isso também parte de quem está à frente da escola. Fizemos uma preparação e aquando da vinda dos inspectores, nós sabíamos muito bem qual era o papel deles, qual era o objectivo desta avaliação integrada e penso que depois os elementos do Pedagógico prepararam também bem os colegas e, quando os inspectores vieram, a escola já estava preparada e sensibilizada para os receber".
 - Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: "Fazia muito jeito, mas penso que esta avaliação era indispensável nesta escola e apreciei que tivessem vindo na altura própria".
 -

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu não sou a pessoa indicada para responder a estas questões. Sabe quem é? Os coordenadores de departamento que são os que estão mais perto dos professores. Sabe que eu, como presidente do executivo, a minha vida é num gabinete. E depois os professores que foram observados são professores do quadro, da casa, há muitos anos e acho que não fizeram alterações".
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: "A minha opinião pessoal como professora que sou há 32 anos: não devia ser".
- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: "Não me recordo, mas não quero pôr sem opinião. Eu penso que depois da aula havia sempre uma conversa entre o professor observado e o inspector, penso que sim".
- Em relação à asserção 45, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu acho que não. São professores já muito experientes e com muito traquejo".
- Em relação à asserção 46, o nosso entrevistado acrescentou: "Se o professor é seguro e competente, não precisa de ter lá mais ninguém".

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	função da acção da IGE no âmbito do PAIE.					
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. A princípio houve alguns problemas, mas coisas passaram a articular-se melhor até entre colegas com a reorganização dos departamentos.
2. Sim.
3. Sim. Quando eu tomei conta da escola não eram estudadas as estatísticas dos exames dos alunos internos, tinha-se deixado de fazer isso e eu voltei a ter essa prática cá na casa. Eu penso que é importante até para o professor porque até eu vou ver os resultados dos meus alunos e por aí eu afiro a minha avaliação de desempenho.
4. Sim.
5. Sim.
6. Sim. Eu no primeiro ano comecei a fazer a análise em Português e na Matemática e os resultados foram catastróficos, foi então que eu percebi que poderia distribuir por determinados professores e levei a Pedagógico projectos para Português e Matemática e dei ordens para que no horário dos alunos surgisse uma hora para a tal aula de apoio pedagógico integrado e houve mais alunos que melhoraram de tal maneira que a Direcção Regional ficou lá com os meus planos. Eu não sabia que não podia como medida legal marcar faltas a estas aulas e não podia. Só para efeitos estatísticos – o que tira toda a força a um projecto destes.
7. Sim.
8. Insisti muito nisso porque lia as actas e via que estavam omissas. Pedia para registarem em acta tudo o que se passava.
9. A lei veio impor que isto se fizesse. Mas na altura eu não podia dispensar professores que estavam há muito tempo nesta casa. Reconheço que não actuei segundo a lei, digamos assim, tendo em conta mais o lado humanista e humanizante da escola porque assim ficou muito prejudicada a actividade cultural da escola, porque esta casa era conhecida como a “universidade de Paranhos”. Mas o professor também não pode ser penalizado porque estas actividades, ditas de complemento curricular, para serem exercidas como deve de ser têm que completar tudo o que é dado na sala de aula, num ambiente informal – o que não quer dizer que seja um ambiente onde falte o respeito mútuo! E esta casa viveu anos de glória quando tinha 17 clubes escolares, todos coordenados por mim, o Conselho Pedagógico reunia para mim, para que eu conseguisse recrutar a interdisciplinaridade, que consegui! Há aí cassetes!

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não me ficou nenhuma linha negativa, absolutamente nenhuma até por causa dos graves problemas a nível administrativo que a escola na altura vivia e os inspectores caíram do céu para mim.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Eram pessoas muito claras e objectivas e penso que foi uma reunião muito útil porque verificaram o esforço que a escola fez para colmatar as dificuldades, as não conformidades, que foram detectadas e foi por isso que eles se congratularam com o facto de eu ainda estar no executivo e disseram “Ainda bem que está aqui porque vai dar sequência a todo este trabalho que foi feito”.

Anexo 20 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não tive acesso ao relatório. Deve-me ter chegado, mas passou-me completamente”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Em relação àquele que estive cá foi extremamente positivo porque a conversa que tivemos foi muito agradável, para além de comentar o que já estava feito, exprimiram-se sugestões e foi muito interessante”.

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “O trabalho estava a ser feito, há sempre aspectos que quando há uma pessoa de fora a fazer uma intervenção, as pessoas levam isso em conta e tentam mudar aquilo que não estava tão correcto e fazer melhor”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que, embora não tivesse estado directamente ligada a essa fase, todo o trabalho que se tem feito é no sentido de melhorar todas as situações”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que todo o trabalho que fazemos devemos avaliá-lo e que isto é mais uma achega, não é uma transformação completa. Gostamos de saber o que fazemos”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que a escola tem vindo a preocupar-se com o seu desempenho já há muito tempo e penso que é importante que haja uma avaliação externa, mas se as pessoas cá dentro não tiverem essa preocupação, não é a avaliação externa que vai fazer alguma coisa. Não penso que tenha sido o programa a criar níveis mais elevados de exigência”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “É importante que haja alguém que esteja exteriormente a avaliar a escola, as pessoas que estão integradas no sistema acabam por não se aperceber de determinadas coisas. É importante, mas se as pessoas desta escola não funcionam, também não é isto que as vai fazer funcionar, não é? Se calhar era preferível dar à escola o dinheiro. Nós trabalhamos sem dinheiro, nem imagina as coisas que fazemos para o dinheiro dar. Se tivéssemos mais verbas, tínhamos coisas muito giras para fazer”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “ Se sabemos que há alguém que vai assistir à aula, sentimos alguma preocupação, o que é natural”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

26. Faz-se sempre que é possível. Pontualmente.
27. Sim.
28. Sim.
29. Sim.
30. Sim.
31. Sim. Mas sem grandes resultados no caso do apoio pedagógico.
32. Não sabe.
33. Houve a preocupação de especificar melhor as actas.
34. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

A professora não teve contacto com os inspectores neste programa. Não esteve na escola neste ano.

Anexo 21 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	funcionamento desta escola.					
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Tem-se procurado fazer alguma coisa, mas ainda há muito a fazer.
2. Foi feito durante alguns anos. Actualmente abandonaram essa prática.
3. Não está a ser feito. Nunca foi feita uma análise dos resultados da frequência no 3º período e nos exames do 12º ano. É feita sim uma análise dos resultados do 1º e do 2º período.
4. Alguns professores procuram fazer isto, mas em geral não tenho uma opinião muito concreta acerca disto.
5. Não está a ser feito, ou então muito pouco a este nível.
6. Algumas pessoas passaram a utilizar mais a avaliação diagnostica. Não tem sido feita a avaliação da eficácia dos apoios educativos, isso fica a cargo do professor dos apoios que faz uma ficha e transmite a sua opinião ao professor da disciplina, para além disso não tem sido feito mais nada. Não tem havido, para além dos clubes, muitas actividades de desenvolvimento complementar. Predominam as visitas de estudo.
7. Não tem informação sobre isto (Conselho Administrativo).
8. O Conselho Executivo tem tentado que as actas sejam o mais completas possível. Desde o ano passado foi feita uma acta modelo no sentido de as pessoas fazerem actas completas e com maior uniformidade, especialmente a nível dos conselhos de turma. O Conselho Executivo está mais atento a isto.
9. Foi corrigido por directiva da DREN.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Poderia haver pessoas que viessem primeiro à escola ajudar a entender a legislação e no fundo a ensinar certos procedimentos porque muitas vezes as pessoas, enfim, têm que fazer determinadas coisas que não fazem por desconhecimento, porque não sabem como é que devem fazer. Deveria haver alguém que previamente fizesse um trabalho de campo e depois viesse avaliar. Acho que ou da própria inspecção ou da DREN ou da escola deveria haver um treino prévio e depois mais tarde esse trabalho deveria ser avaliado. E a avaliação desse trabalho também penso que os professores não a sabem fazer, não têm os mecanismos que permitam fazer uma avaliação do trabalho da escola. Acho que há aqui muitas falhas que, em parte, penso que pertencem aos professores (porque a escola tem muitos professores perto da idade de reforma e já não são facilmente motivados para esse tipo de coisas) e penso que a nível dos departamentos as coisas não funcionam bem, as reuniões de departamento são um bocado limitadas a transmitir informações vindas do Pedagógico, informação daqui, informação dali, e aquela parte essencial que deveria ser feita de coordenação, perde-se muitas vezes tempo com discussões inúteis.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Acho que esse trabalho apontou alguns aspectos à escola, mas não foi muito às causas. As pessoas que eram profissionais continuaram a ser profissionais, as pessoas que não eram profissionais continuaram a não ser profissionais. Em minha opinião, foi um trabalho que não deu grandes frutos.

Anexo 22 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Globalmente penso que sim, acho que os inspectores fizeram boas recomendações”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que eles cumpriram bem o seu papel e que deveria ser obrigatório às equipas inspectivas colaborar e ajudar, informar para que as coisas melhorem, não é vir cá classificar e avaliar o que fazemos. Se as coisas não correm bem devem dizer porque é que não correm, como é que se pode fazer, acho que o espírito crítico é fundamental, mas também o discernimento do mau espírito crítico”.

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Algumas tiveram, acho que se melhorou. Outras possivelmente não”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “O relatório foi discutido em várias reuniões e em vários momentos”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “Tomou-se em linha de conta as considerações, embora alguns professores não estivessem de acordo com algumas delas”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Não sei se é bom, mas é um dos processos para a escola funcionar”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que sim, fiquei com essa sensação. Eles eram muito correctos, muito simpáticos”.
- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Foi lido, foi discutido, foi bastante tratado”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Essa é uma pergunta muito provocatória e como tal existem vários tipos de resposta. As escolas têm dificuldades e precisam de orçamentos melhorados, a inspecção também precisa de vir às escolas, mas penso que na realidade ambas as coisas são necessárias, mas também penso que a maioria das escolas precisa de ser avaliada, agora como é gasto o dinheiro não sei porque nós não temos conhecimento de como gasta uma equipa de inspecção, não posso avaliar rigorosamente aquilo que é gasto nesse âmbito. De qualquer forma, penso que as escolas deveriam ter orçamentos reforçados porque temos muitas dificuldades em determinadas rubricas porque o orçamento não dá. Sabemos quanto custa cada aluno, agora não sabemos quanto ficou isto ao estado, se realmente foi exorbitante acho que seria de pensar se não seria melhor outro processo e reformulá-lo”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim, poderia contribuir se fosse bem aproveitado”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Nós conversámos no final da minha aula, ele apontou-me algumas coisas de que tinha gostado, foi este o *feedback* que me fez e aliás fez boas recomendações e como eu tinha responsabilidades, ele comentou que havia determinados professores que não deviam dar determinadas aulas”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. Cada um faz como entende. Não sei o que os outros fizeram.
5. Sim.
6. Sim.
7. Sim.

8. Sim.

9. Sim.

Penso que na generalidade foram tomadas medidas no sentido de cumprir isto tudo, nas reuniões relembramos sempre a necessidade de ter em conta as recomendações.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Só em questão do orçamento porque isto de facto é necessário, mas ficou muito caro ao Estado. Que venham com um espírito crítico colaborativo e não apenas para avaliar, na realidade acho que foi muito útil às escolas, mas que poderiam ser feitas acções de formação nas escolas e não chamar inspecções. O inspector vai dizer o que há de novo, quais são as novas estratégias e não vai avaliar ninguém e se vier com outro espírito, acho que é bom para todos. Este programa é bastante caro e se isso se pudesse evitar de qualquer forma, penso que seria de evitar. Acho que a inspecção é necessária quanto mais não seja para arbitrar conflitos.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Eu tive contacto com a Intervenção Sequencial porque conhecia os inspectores pessoalmente e tive sempre boas relações com eles.

Anexo 23 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “O inspector que assistiu à minha aula era da máxima correcção, eventualmente ouvi que noutra disciplina havia aí um inspector que não era tão cordial. Mas no relatório não sei, passou-me ao lado”.

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: "Lembro-me que as recomendações focaram as actas, não é que não estivessem correctas, mas que podiam ser mais pormenorizadas e organizadas. Isso ficou, agora um plano de acção não".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu até acho que esteve um exemplar disponível na biblioteca ou assim, mas passou-me completamente ao lado".
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: "Na minha aula o inspector explicou com todo o sentido positivo para que servia aquela inspecção, eu nem lhes tinha dito o que era, e nesse sentido acho

que contribuiu para uma melhoria das aprendizagens porque levou os alunos a verem que havia mais alguém que se preocupava com as suas aprendizagens. Isso é uma coisa que fica”.

- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Era uma boa ideia, muito boa ideia”.
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que não teve grande impacto”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Com o inspector com quem tive contacto tenho a certeza que sim, de resto talvez não. Havia um inspector que não era simpático, os outros eram”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Não, embora a minha aula tenha sido particularmente cuidada, obviamente que os meus alunos não estranharam a aula porque pareceu normal, mas obviamente que tive mais cuidado a preparar”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Recebi algum *feedback*, mas foi pouco”.
- Em relação à asserção 45, o nosso entrevistado acrescentou: “Não sei se deveriam ser sempre, mas no meu caso foi o que aconteceu e eu senti-me mais à vontade porque estava ali uma colega”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim, acho que isto foi falado.
2. Sim, disto lembro-me bem, tivemos que fazer instrumentos para cada turma.
3. Não me lembro.
4. Sim.
5. Não me lembro.
6. Não me lembro. Não tenho ideia.
7. Não me lembro. Não faço a mínima ideia.
8. Sim.
9. Não tenho ideia nenhuma.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Na prática lectiva achei muito bem, se calhar não se devia dar à escola um relatório, que é um maço de papel, para a escola tomar conhecimento, acho que a escola deveria tomar conhecimento de outro modo, talvez se os inspectores voltassem à escola e falassem com o coordenador de grupo disciplinar, se calhar tinha vantagens porque a informação vem de cima, são muitos elos na cadeia informativa e quando chega "Diz-se", " O inspector disse que ...porque não sei o quê...", a informação já vem diluída. Eu sei que deveria ter lido o relatório, mas não o fiz talvez porque não tinha grande interesse e quando chegam essas recomendações são um bocado figuras abstractas. Deveria haver um contacto directo entre os inspectores e grupos de professores. Se os inspectores falassem mais connosco, esse seria mais um elemento de força para se perceber a realidade da escola.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores.

Anexo 24 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: "Ajudar a melhorar não. Não senti isso".
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: "Penso que era mais isso".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspetores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não sabe se aumentou a articulação curricular.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim.
5. Sim.
6. Tem-se tentado fazer alguma coisa, pelo menos na minha disciplina.
7. Não sei.
8. Sim. Houve uma exigência mesmo da parte do Conselho Executivo para que as actas sejam mais completas e detalhadas.
9. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Penso que uma inspecção deveria ajudar a mudar de facto aquilo que está mal, não é assim com uma vinda que se pode ficar com uma ideia. Não sei como é que os inspectores poderiam ajudar a melhorar. Não é por assistirem à minha aula e depois fazerem um comentário que se vai melhorar. Alguns aspectos mencionados nas recomendações foram implementados e nesse aspecto penso que a escola melhorou. Agora, nas práticas lectivas, pessoalmente, se de facto estava mal, acho que disseram pouco. Pontualmente há uma ou outra coisa que melhorou. Pessoalmente, penso que ter uma pessoa a assistir à nossa aula, para mim não teve vantagem nenhuma, continuou tudo na mesma.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não sabe de nada.

Anexo 25 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Camélia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "De certo modo as pessoas andavam um bocado mais nervosas".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que a escola ficou um bocadinho preocupada com algumas coisas que os inspectores disseram, não sei se se reviu exactamente na imagem do relatório porque não cheguei a ler o relatório. Falou-se daquilo por alto, mas não sei se se reviu ou não”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Provavelmente sim. Um dos comentários que um dos inspectores fez foi que estava muita gente no Conselho Executivo a trabalhar, isso não lhe agradou e realmente as coisas mudaram, a escola deve ter pensado que realmente bastam três ou quatro pessoas e aquilo foi quase como um plano de emergência, dá-me a ideia que a opinião deles não foi assim muito favorável à escola”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Não notei muita diferença. Só notei muita agitação, muito nervosismo”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu espero bem que sim, mas não senti isso.”
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Isso já senti”.
- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve alguns professores que leram. Eu não li. A presidente do Conselho Executivo veio ter comigo e disse-me assim por alto o que o inspector tinha achado da minha aula, foi só isto, eu não soube mais nada. Foi tudo muito fechado”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Na minha aula, nos meus alunos notei”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que é importante que a escola seja avaliada, porque há coisas que estão mal e se calhar ficam melhor com avaliação externa, mas...provavelmente preferia que o dinheiro fosse atribuído à escola”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não tive essa sensação”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Em alguns aspectos penso que sim, notam-se mais melhorias na parte administrativa”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não alterei nada, claro que preparei a aula com um bocadinho mais de cuidado, porque a pessoa vai ter uma pessoa ali que não é um colega, mesmo depois daquele primeiro contacto comigo, foi tão duro, que pensei que terei de planificar de outra maneira, mas não alterei o modo habitual – fiz uma aula normal, falei com eles e foi uma das coisas que ele criticou e que a minha colega me contou, porque ele achou que eu falava com eles com muita ternura, mas o certo é que eles tinham óptimas notas e adoravam a disciplina. Ele não teve sequer tempo de se aperceber em noventa minutos aquilo que a turma era. O nosso primeiro impacto foi, quando nos estávamos a dirigir para a sala de aula, o inspector perguntou-me se eu era de História e eu disse que não que eu era de Artes, que tinha tirado a Licenciatura em Artes Plásticas e ele disse-me que, na opinião dele, os professores de História é que deveriam dar aulas de História da Arte e aí eu respondi-lhe que isso era a opinião dele e que tive quatro anos de História da Arte na Faculdade e que estava muito à vontade com a matéria e nas aulas e tenho tido bons resultados com muitas turmas. Eu sei que noutras escolas são os professores de História que dão História da Arte e eu não tenho nada contra isso, aqui, não havia outra forma, as colegas estavam todas ocupadas e eu acabei por dar, embora já tivesse dado antes e, portanto, estava mesmo à vontade. Foi um começo...é como quem diz: para já não é você quem devia estar aqui, era um professor de História, agora vamos lá ver...Isto tudo antes de dar a aula, quando ia a caminho, já ia nervosa. Ele até era simpático, não quis ficar para a segunda hora e foi simpático, agora a opinião dele é que não era nada favorável”.

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguns prepararam, outros não. Claro que me preocupei quando eu soube porque eu não tinha a certeza se teria aula assistida ou não e conversei com os alunos sobre essa hipótese para que eles se comportassem normalmente, mas para que me ajudassem para que se mostrassem como são: interessados, a fazer perguntas, a tirar notas. Mas eu notei que eles sentiram, não se comportaram normalmente”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “O inspector conversou um bocadinho comigo, deu-me a entender que tinha sido uma coisa muito leve, que deveria ter sido um pouco mais profunda na abordagem e na transmissão de conhecimentos aos alunos, mas não estávamos num desses momentos da matéria”.
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que não, mas que parecia que estavam a tentar encontrar problemas, estavam”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Eu acho que a escola tem tentado e cada vez mais.
2. Sim.
3. Sim, temos feito isto.
4. Nem sempre é feito, nós temos turmas tão estranhas que nem sei se isto é sempre feito.
5. Sim.
6. Não sinto que isto esteja a ser feito.
7. Não sei.
8. Sim.
9. Foi resolvido por via de imposição ministerial. Com as NAC os professores viram-se confrontados com uma grande carga de disciplinas e conteúdos que nunca leccionaram. A distribuição de serviço nesta escola é uma grande maldade. Ninguém pergunta nada, eu já estou aqui há tantos anos e normalmente peço, mas tenho que aceitar aquilo que me dão, porque há poucos alunos. Há uma carga excessiva. Não estou de acordo com isto, acho que se deveria dividir e fazer turmas mais pequenas para dar mais trabalho. Eu já trabalhei com turmas pequenas e dávamos aulas espectaculares, claro que o senhor inspector podia ir ver e não gostar.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Gostava que eles fossem mais simpáticos. Não tenho assim mais nada a apontar, até porque só agora é que tive conhecimento e, pelos vistos, a escola até foi bastante criticada. Gostava que fossem pessoas mais acessíveis, mais simpáticas, lembro-me até de uma situação em que um entrou no Conselho Executivo e disse “Credo! Tantas mulheres! O que estão aqui a fazer tantas mulheres!”, sabe como é dava-se assim uns ares e caiu-nos muito mal, ele tentou dar um tom de brincadeira, mas não conseguiu porque não teve graça nenhuma até porque nós estávamos a trabalhar e trabalhávamos muito bem. Acho que deveria ser mais simpático, aquela figura de mestre a quem podíamos perguntar, que ajudava. Uma figura mais agradável.

- Acha que aquela imagem tradicional do inspector bicho-papão que vem aqui à procura de falhas, à procura de defeitos, uma atitude persecutória, acha que se mantém no fundo, mesmo que a maioria das pessoas diga que não?

Acho que sim.

- E o que acha da possibilidade dessa imagem, essa representação que as pessoas têm acerca do inspector, acerca da inspecção, acha que isso está presente, mesmo quando eles não estão presentes? Aquela perspectiva do “big brother is watching you”, acha que se pode aplicar aqui também?

Quando eles não estão cá, acho que se sente na mesma, há sempre aquela vertente “se vier cá o inspector...”.

- Acha que continua a haver uma fobia quase irracional dos inspectores?

Acho que há, que continua a haver.

- E qual é a sua ideia relativamente à assunção, ao reconhecimento disso por parte de muitos professores?

Acho que muitos professores sentem isso, eu sinto. Assusta um bocado, não sei se faz sentido.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Nem sequer estava na escola nesta altura.

Anexo 26 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que as escolas devem ser sempre avisadas porque se avisar uma pessoa já está na retranca, já sabemos o que vem inspecionar, se bem que a inspecção traz sempre aquele guião”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.					
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim, porque nós temos altos e baixos. Penso que deveria ser uma avaliação sistemática e não esporádica”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. A situação está melhor.
2. Ainda há um trabalho muito grande a fazer. O 1º ciclo é muito corporativista. Foram objecto de desdém durante muito tempo, trabalham muito à revelia, são muito autónomos. É muito difícil alterar esta situação. Estão cheios de vícios. Se bem que no nosso concelho havia dois agrupamentos horizontais e noto uma diferença muito grande entre as escolas que estiveram agrupadas – nota-se um trabalho e um diálogo entre elas. Nota-se uma grande diferença entre a prática das escolas que estiveram agrupadas e as outras. Por isso fui sempre contra este agrupamento megalómano, são cerca de 50 escolas do 1º ciclo e mais 9 jardins-de-infância, foi muito mau meter tudo num saco.
3. Na vida dos professores a participação não é activa. Os professores querem cada vez menos participar na vida da escola. A participação envolve reuniões e, por vezes, reuniões fora do horário normal.
4. Há bastante material nas escolas do 1º ciclo, em algumas escolas o material pedagógico está por desembalar. As condições são muito razoáveis. Muitas escolas têm aquecimento central, muitas têm ar condicionado. Mais uma vez nota-se a diferença entre as escolas que já estavam agrupadas e as outras.
5. Todos os jardins que temos (9) têm a componente de apoio à família. Penso que é o nível que está a funcionar melhor. São muito jovens e muito dinâmicos.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Penso que deveria ser um programa a longo prazo, ou até mesmo a médio prazo. Eu penso que a inspecção está mais motivada para ver a fuga aos normativos e nós fomos severamente castigados por causa disso. Penso que a observação deve ser sistemática e depois, sim, fazer o relatório de forma negocial para as pessoas poderem entender e para quem faz o relatório poder entender.

A inspecção traz um ficheiro em Excel com tudo aquilo que eles têm que avaliar, mas a inspecção também não percebe nada daquilo, eles metem lá os dados e há uns coeficientes com totais e eles também não sabem. Nós não somos máquinas e falhamos, e a inspecção deveria ser não um órgão de controlo, mas de ajuda e de consultoria.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não estava na escola na altura.

Há dias voltou cá a inspecção – foram às escolas do 1º Ciclo – e li o relatório e depois discutimos e eu até disse à inspectora como é que ela em duas horas ia fazer a avaliação do trabalho de um professor, como é que em duas horas a avaliação ia ser correcta, como é que ela ia cumprir os objectivos todos, essa avaliação seria correcta? É por isso que as pessoas estão em pânico porque vocês estão aqui duas horas e depois vão fazer um trabalho muito confuso e distante da realidade, de certeza absoluta.

P – Pegando exactamente nessa sua expressão, acha que aquela representação que as pessoas tinham sobre a inspecção como um bicho papão, como um polícia que vem aqui ver os desvios, as fugas à conformidade...

R – Neste momento mantém-se, mas para mim não porque eu também já tenho 51 anos e fiz uma pós-graduação na área da administração escolar e sei a verdade toda – a verdade é sempre relativa e nós temos que ver aquilo que a inspecção vê. Antigamente usava-se aquele ditado popular que dizia que contra factos não há argumentos e eu penso que há sempre factos para melhorar. Vir a inspecção à escola é claro que me assusta porque nós sabemos que há sempre factos a melhorar e é para o bem da escola. Por isso eu já não tenho tanto medo que a inspecção venha cá à escola porque eles podem fazer as perguntas que quiserem que eu posso não ter a resposta, mas posso argumentar. P – Relativamente às outras pessoas, acha que essa imagem ainda se mantém?

R – Exactamente a mesma coisa. Muitas vezes uso a vinda da inspecção como estratégia para manter as coisas na conformidade.

Anexo 27 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
--	--	--	--	--	--	--

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Há aqui uma parte em que penso que a inspecção não foi muito correcta porque, por exemplo, em relação à escola maior do agrupamento, penso que eles não observaram ninguém e fizeram a avaliação de uma forma subjectiva, parece que entraram nas salas nos intervalos, sem lá estar ninguém. Há também a asserção do o facto de naquele ano ter aparecido pela primeira vez o Projecto Curricular de Turma e o Projecto Curricular de Escola e penso que foram a duas escolas ou três e só numa é que tinham um esboço de Projecto e eles logo concluíram que as outras também tinham que ser assim e foi essa a imagem que ficou no relatório, embora houvesse escolas e professores que tinham os Projectos devidamente organizados. Já quanto aos jardins-de-infância, visitaram todos os jardins e tinham tudo direitinho. Como foram só aquelas escolas onde isso não estava devidamente organizado, ficou no relatório que ninguém tentou. Eles não visitaram todas as escolas (só visitaram 3 escolas de 9) e generalizaram, emitiram opiniões sobre agrupamento, mas partiram de uma amostra. No relatório nota-se a discrepância. É um relatório que ninguém entende. Na equipa inspectiva havia uma educadora de infância e parece que houve uma influência grande da forte personalidade que ela tinha nos critérios de avaliação. Na altura falou-se muito sobre isso, sobre a valorização do pré-escolar, e fiquei sempre com essa sensação”.
- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo. Teve um impacto negativo porque as pessoas ficaram sempre com a sensação de que a avaliação não foi justa”.
- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que não é burocrática, mas é muito genérica”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “A inspecção veio na altura em que os primeiros agrupamentos foram criados. Ainda andava tudo às apalpadelas. Tenho que submeter a minha vontade às dos outros, tínhamos que aprender a trabalhar em grupo – é bom porque é mais fácil aproveitar as capacidades, mas é difícil. Nós fomos avaliados numa altura em que ainda estávamos a aprender a trabalhar assim”.
- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve um reajustamento em função da inspecção. Havia um pouco a ideia de que se tinha que cumprir aquilo que fora determinado”.
- Em relação à asserção 20, o nosso entrevistado acrescentou: “Não em função das recomendações do relatório, mas em função da avaliação que ia fazendo”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Pelo menos deu-lhes a possibilidade de mais facilmente poder exigir que as pessoas cumprissem”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Leram e discutiram até com algum calor”.
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “Não. Eu penso que a avaliação é importante e até devia ser mais sistemática porque a inspecção obriga as pessoas a estar mais atentas ao seu trabalho”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “A nível dos professores teve impactos positivos porque ficaram mais conscientes de que tinham que ter as coisas mais organizadas e que tinham que participar mais na escola, fazer o Projecto Curricular de Escola. Os professores passaram a estar mais preocupados em estar actualizados”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 56, o nosso entrevistado acrescentou: “Foi uma coisa tão rápida. Nem deu para conversar, enquanto que com os outros ainda fomos conversando e fica sempre alguma coisa, com estes não”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Continuo a achar que esta articulação existia, até talvez mais do que agora.
2. Houve uma melhoria. O Conselho de Docentes, por uma gestão que ainda vinha do tempo em que não havia agrupamentos, perdia muito tempo com questões de informação e de gestão.
3. As pessoas disponibilizaram-se mais para fazerem um trabalho colectivo a nível de projectos e outras actividades. Foi um contributo para que as pessoas trabalhassem em grupo.
4. As escolas do 1º ciclo não são de ninguém. Quando é para assumir ninguém assume nada. Não temos verbas atribuídas pelo número de alunos, nem pelo número de professores. É o que as Câmaras Municipais quiserem dar e mais nada.
5. A partir da intervenção da IGE todos ficaram mais disponíveis para a criação destes espaços. Todos os jardins criaram essa sala.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Eu acho que deveria ser uma avaliação mais exaustiva: não deveria avaliar apenas três e generalizar as conclusões. Isto foi de tal maneira que as pessoas ainda hoje falam nisso – ficaram marcadas. Ainda há pouco uma colega lembrou-me que os inspectores andaram no intervalo a espreitar os cadernos dos alunos e a falar com os alunos e com os auxiliares e não falaram com os professores.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Deveriam ter vindo com mais tempo para discutir os pontos que vinham analisar. É a falar que as pessoas se entendem, se é assim não tem interesse, se for só inspecção por inspecção...as pessoas acabam por criar mecanismos de defesa.

Havia um inspector que eu conhecia quando estava noutra escola que dizia “Eu quando vou às escolas até sei que os professores têm sempre na cabeça uma série de trabalhos para o inspector”. Isto vai tudo da cultura das pessoas – não somos verdadeiros e a inspecção também vai concluir daquilo que viu.

P – Acha que aquela imagem da inspecção como bicho papão, do inspector como polícia, numa atitude persecutória, tentando encontrar falhas, ainda se mantém no imaginário dos professores, mesmo daqueles que negam?

R – Por mais preparado que se esteja, por mais formação que se tenha, se alguém nos está a ver trabalhar, é claro que a pessoa se sente inibida porque se está a ser observada e há sempre o medo do falhanço. Os alunos também sabem que está ali um elemento estranho e chega a uma altura em que deixam de estar concentrados. Claro que o professor pode continuar a trabalhar, mas quer o professor, quer os alunos têm consciência de que está ali um elemento estranho à equipa. Também tenho consciência que não há já aquela pressão como havia de o inspector vir e as

peessoas fcarem aterrorizadas – o inspector era o bicho. Há até uma história que se conta de uma zona em que uma colega deixou no livro de ponto “o bicho anda aí, mas não passou aqui” e o inspector escreveu “mas o bicho esteve aqui”. Penso que hoje em dia a personalidade das pessoas que estão na inspecção é diferente – também a imagem da inspecção está a mudar. Antigamente era mais inspecção do que formação, hoje pretende mais contribuir para uma melhoria. Já tem gente mais nova, com mais preparação – o que contribui para uma mudança de imagem. Também há uma mudança de métodos de trabalho – vão conversando e mexendo nos cadernos dos alunos, dá para ver que não mordem. Agora, quando se punham ali sem falar, só diziam bom dia e boa tarde – enfim, no mínimo era mais inibidor.

Anexo 28 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Nalguns casos sim. Noutros não, porque há algumas práticas que deveriam ser vistas tal como são na realidade”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “O normal funcionamento da escola, penso que não. Houve algumas pessoas que ficaram mais atrapalhadas, mas o normal funcionamento da escola não sofreu alterações”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu gostava era que o Ministério da Educação atribuisse mais dinheiro às escolas. Eu penso que o dinheiro era melhor gasto connosco".
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: "Melhorou naquela altura. Quando se fazia alguma coisa tinha-se em atenção o que os inspectores tinham dito, mas agora, passado este tempo todo, e com estes agrupamentos ainda pior".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Às vezes sim, outras vezes. Há professores e professores. Mas no geral sim. Deve ser anunciada”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não foi e continua a não ser. Eu tentava articular o Conselho de Docentes com o Conselho Executivo, mas sem grandes resultados.
2. Eu tentava fazer, mas trabalhar com tantas mulheres é muito difícil.
3. Não. Para se fazer um projecto é tão difícil.
4. Não houve apetrechamento das escolas, a não ser o Projecto Nónio.
5. Alguma coisa foi feita.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não há nenhum aspecto que ache que deva ser alterado.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Sei que houve professores que ficaram um pouco aborrecidos com esta segunda inspecção porque os inspectores foram ver aspectos que ninguém vê. Foi mais uma análise de documentos, não foi como a outra.

P – Aquela imagem da inspecção como um “bicho papão”, como um polícia, alguém que vem tentar identificar defeitos e más práticas, acha que apesar de tudo continua a perdurar no espírito da maior parte dos professores?

R – Em alguns sim, já não tanto, mas ainda há quem pense assim.

Anexo 29 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: "A maioria das escolas do agrupamento sentia-se preparada, embora algumas escolas não".

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "As escolas funcionaram normalmente. Não houve nada que mudasse".
- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: "Não tive contacto com os inspectores".
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu penso que não foram isentos porque havia uma educadora na equipa e foi um bocadinho tendenciosa em relação aos jardins. Estou a lembrar-me de comentários das colegas que diziam que a inspectora foi bastante tendenciosa, criticando o trabalho do 1º ciclo e favorecendo os jardins de infância. Há também o facto de as recomendações do relatório recaírem apenas sobre as escolas do 1º ciclo".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve algumas alterações ao nível dos Projectos Curriculares de Turma e das planificações – a obrigatoriedade de em Conselho de Docentes se reverem as planificações – penso que foram aspectos positivos”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Não se fez um plano formal, mas tomaram-se medidas”.
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo, penso que era bastante agressiva”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Em certos casos funciona. O medo da inspecção vai melhorar o funcionamento. Em muitos casos a inspecção no dia em que vem não vê nada porque são muitos floreados e no dia-a-dia não é nada disso. Já assisti a um caso em que uma colega que era uma desgraça como professora, no dia em que veio a inspecção teve uma boa prestação. Por isso tenho uma opinião um pouco negativa em relação à inspecção porque penso que é muito artificial. Uma verdadeira avaliação deveria ser feita no dia-a-dia, não é em dois ou três dias que vão fazer um estudo aprofundado daquilo que se está a passar. Eu penso que funciona nos casos em que os professores têm muito medo da inspecção e por isso vão melhorar, mas penso que a maioria não”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que a maior parte das escolas continua a funcionar como sempre funcionou”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim leram, era algo que lhes interessava muito. A saída do relatório gerou muita expectativa e ansiedade”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Era melhor gasto!”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Continua a funcionar tudo da mesma forma.
2. Melhorou a forma de trabalhar do Conselho de Docentes.
3. Sim. No ano seguinte foram elaborados os Projectos Curriculares de Turma, o Projecto Educativo e o Projecto Curricular do Agrupamento numa articulação entre os vários órgãos do agrupamento.
4. As escolas já estavam bastante bem equipadas. Nem sei porque é que a inspecção faz esta recomendação porque já naquela altura tínhamos dois computadores por sala e uma biblioteca com cerca de 400 livros. Isto não faz muito sentido porque os materiais até podem ser construídos pelas crianças e esta escola já tinha muito material. Até não faz sentido pegar em materiais complicados para as crianças do 1º Ciclo, aliás, o

programa diz para se usar material simples, do dia-a-dia, não é preciso gastar mundos e fundos em material complicado. Isto não faz muito sentido, não é a presença de microscópios nas salas de aula, por exemplo, que vai melhorar a qualidade do ensino a este nível.

5. Não tem elementos sobre isto.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Penso que não deveriam ter generalizado, que deveriam ter visitado mais escolas para terem um maior conhecimento do agrupamento. Só visitaram algumas escolas e até andaram em algumas a vasculhar as coisas nos intervalos quando as pessoas não estavam lá. Como é que sabem que não havia mais para ver?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não tive contacto nenhum com eles.

P – Acha que aquela imagem da inspecção como bicho papão, numa atitude persecutória de quem vem cá ver o que estamos a fazer, continua a existir?

R – Continua. Os professores continuam com medo da inspecção, ninguém gosta de ter a inspecção cá, nem mesmo as pessoas que trabalham bem e que são competentíssimos. Os professores ficam sempre nervosos com a inspecção. A inspecção vem cá, observa e faz um registo de um dia. É por isso que eu penso que a inspecção não é muito objectiva. O estudo feito pela inspecção não é um estudo objectivo porque é muito rápido, não é num dia que se vai fazer um juízo de valor sobre um professor. Até porque há professores que não gostam de ser professores, que são péssimos professores e que no dia da inspecção montam um show para o inspector e nós ficamos com uma imagem muito negativa da inspecção porque uma pessoa que não trabalha acaba por levar um louvor. Penso que os estudos feitos pela inspecção podem em alguns casos corresponder à verdade, mas muitas vezes não é um estudo objectivo.

Anexo 30 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: "Concordo totalmente, embora devesse ter sido avisada da visita da equipa inspectiva e não fui, aliás, o inspector ficou surpreendido. Foi uma falha do Executivo".

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "Imenso. Nessa altura estava sem auxiliar de acção educativa e, como não fui avisada de que o inspector viria, estava sozinha com as crianças e foi muito complicado".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: "Na altura vi mudanças, se as coisas se mantiveram não sei. Havia assuntos para os quais não estava tão preparada e notei que a partir daí passou a ser com muito mais rigor até para mim, especialmente trabalho da parte administrativa, passou a ser muito mais rigor. A nível de agrupamento, não sei. A nível desta escola, sim".
- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu fiz chegar o relatório aos encarregados de educação, mas eles trabalham todos até tarde e é difícil ter contacto pessoal com os encarregados de educação. Os pais sabiam o que o que se estava a passar, dei-lhes o relatório, mas eles não se interessaram muito".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: "Comigo não foi isso que aconteceu, embora a parte da inspecção administrativa penso que tenha sido um pouco isso".
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: "Houve assim uma alteraçãozinha ou outra que pode, eventualmente, ter sido positiva, mas no geral não houve grandes alterações. Houve assim umas coisinhas que a inspectora me disse que, se calhar, podem ter dado resultado".
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: "Nalguns aspectos penso que sim. Valeu a pena".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu penso que naquele primeiro dia em que me vi confrontada com a presença da inspectora e sem auxiliar foi muito complicado e penso que a inspectora também sentiu isso e de tal forma que chegou a um ponto em que disse para irmos chamar alguém porque era impossível eu trabalhar minimamente à vontade. Em relação à pergunta, eu penso que uma inspectora deveria ter já uma grande prática e, porém, eu não senti isso naquela inspectora. O que ela fez foi perguntar aos meninos o que estava na sala e é claro que eles sabiam o que estava na sala. A única recomendação que ela me fez foi em relação ao trabalho dos meninos dos seis anos, foi um espicaçar mais do que outra coisa".
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: "Na minha experiência pessoal não, mas ouvi comentários nesse sentido".
- Em relação à asserção 44, o nosso entrevistado acrescentou: "As recomendações que a inspectora me fez podem, eventualmente, ter alterado alguma ou outra actividade no meu plano mensal".

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Acho que isto nunca vai acontecer. Há uma imensa rivalidade entre os educadores e professores dos vários níveis.
2. As coisas funcionavam muito mal em termos de Conselho de Docentes. Educadores e Professores do 1º ciclo não se entendiam.

3. Não houve a mínima comunicação. Havia muita coisa por baixo da mesa. Cada um puxava para si. Havia muita polémica a este nível. Foi de facto terrível.
4. Conseguiu-se fazer alguma coisa, mas devido ao Programa Nónio. Mas ainda há jardins sem computador e a Internet temos que a pagar.
5. Fez-se a 100% nesta escola. Foi quase uma bomba. Nas outras não me parece.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Não há nada que eu pense que deva ser mudado.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não há nada que eu pense que deva ser mudado.

P – Relativamente àquela imagem tradicional da inspecção como bicho papão, como elemento de acção persecutória, como polícia dos professores, acha que, apesar de tudo, isso ainda se mantém muito no imaginário dos professores e educadores, mesmo que não o admitam? Ou acredita que há uma nova imagem relativamente aos inspectores?

R – Eu penso que está a mudar. Eu não vejo a inspecção como um bicho papão. É evidente que nós sabemos que a inspecção vem cá para nos observar e para mexer nas nossas coisinhas, é evidente. Mas eu penso que a maioria dos professores do 1º Ciclo também sentem a mesma coisa. Acredito que as coisas estão a mudar. Eu concordo muito com as inspecções, acho que faz muito bem. Pelo menos para algumas pessoas, dá para pôr as coisas mais direitinhas. Ninguém é perfeito, faço o que posso e o que sei, acho que está bem, mas pode não estar e faz muito bem que venham essas pessoas fazer recomendações para melhorarmos.

Anexo 31 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: "Não concordo, nem discordo. Penso que as escolas devem estar preparadas para receber a visita da inspecção, por outro lado acho que também devem ser avisadas. Não vejo necessidade de avisar, nem o porquê não avisar".

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu penso que as inspecções dependem muito das pessoas. Não faço ideia se outro tipo de pessoa iria ter outra opinião global sobre a escola".

- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: "Os encarregados de educação nem sequer foram informados de que houve este relatório".
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: "Em termos pessoais, sim. Em termos institucionais, não".
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: "Houve uma tentativa nesse sentido".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: "No imediato, em termos de agrupamento, não funcionou muito. Mas no ano a seguir começámos a funcionar melhor".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que deve haver inspecção. Se calhar gasta-se demasiado dinheiro com inspecções”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “De uma maneira geral, sim. Sensibilizou um bocadinho para certas questões”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu nem sequer sabia que lá ia a inspecção naquele dia. É claro que a partir do momento em que entra alguém na sala temos que alterar a aula. Não tenhamos ilusões”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Parece-me que no geral todos os professores fazem isso”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Soube-me a pouco. A prática diária é tão complicada que uma pessoa chegar ali e dar apenas uns comentários muito gerais, sabe sempre a pouco”
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que não era bem isso. Eu penso que eles estavam lá para cumprir a função deles”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Tenta-se, mas pouco. É muito difícil de fazer, tanto a comunicação, como a articulação. Tenta-se de uma forma muito tímida e sem grande sustentação.
2. Não se conseguiu. Quando se elege um Presidente de Conselho de Docentes as pessoas votam numa perspectiva de: “Vai aquela para não ser eu!” e não numa perspectiva de gestão equilibrada e de liderança forte.
3. Procura-se fazer, com algumas dificuldades de articulação entre uns e outros. Às vezes fica-se pelo caminho.
4. Não se apetrechou a escola com mais nada.
5. Hoje em dia já há mais esta componente de apoio à família.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

O que deveria ser mudado neste programa, é que fez-se e acabou. O aspecto mais negativo é ter terminado e não ter contribuído para a melhoria das escolas.

P – No fundo, acha que essa imagem do bicho papão ainda impera no imaginário dos professores, mesmo daqueles que dizem que não?

R – Penso que sim, ainda há essa mentalidade. Eu acho que é preciso não fazer da inspecção um bicho papão. A inspecção, no fundo, é uma ajuda. Tem que vir, em colaboração, com a escola ajudar-nos. P – Acha que o facto de ter entrado o novo governo e acabado com o programa fragilizou a imagem da inspecção e baixou um bocadinho a credibilidade e o nível de empenhamento?

R – Penso que sim.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores neste programa.

Anexo 32 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Por um lado acho bem que haja um aviso, por outro lado quando há um aviso, geralmente, as pessoas tentam fazer coisas bonitas porque vem aí um inspector e isso nem sempre é a realidade”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Atendendo às dificuldades e à falta de material que há nas escolas, penso que seria bastante melhor”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo	Concordo	Sem	Discordo	Discordo
--	--	----------	----------	-----	----------	----------

		totalmente		opinião		totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não houve alteração.
2. Não houve alteração. Não havia união entre os professores do Conselho de Docentes. Cada professor pensava apenas na sua escola. Os problemas não se discutiam. As reuniões eram só para passar o tempo.
3. Não havia métodos de trabalho. Cada um trabalhava, planificava para si. Não havia união entre as escolas para resolverem os problemas em conjunto.
4. Não foi feito. O equipamento que temos na escola foi de um projecto que o agrupamento apresentou ao programa Nónio.
5. Nada foi feito.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Eu penso que a inspecção tem um trabalho a desempenhar e penso que esse trabalho deveria ser adaptado às necessidades da escola de maneira a que, quando viessem à escola não viessem só para o mal. É que quando apresentaram os pontos negativos não mostraram como podíamos fazer bem.

P – Aquela ideia de que a inspecção é o bicho papão, o polícia, que vem à procura de eventuais más práticas e desvios, acha que, apesar de tudo, ainda domina o espírito dos professores, mesmo daqueles que dizem que não?
R – Acho que sim. Penso que a inspecção deveria ser mais assídua. Eu acho que a inspecção deveria tentar dar soluções para aquilo que está mal feito e não apenas ficar-se pelas críticas.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não tive contacto com os inspectores nesta segunda vez, mas uma colega contou-me. Foram à minha sala ver a minha planificação, disseram que não gostavam de ver o modo como o mapa estava exposto na parede, questionaram acerca da minha planificação mensal, enfim. Achei que não eram pessoas acessíveis, não cumprimentaram as pessoas, não se identificaram. Foram mesmo para “cortar”. Acho que não tinham nada que andar a ver e avaliar quem não estava lá. Eu não estava, eles podiam esperar pelo dia seguinte.

Anexo 33 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Magnólia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Não totalmente. Houve coisas que tentou contornar”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Não sei até que ponto diferente pessoas chegam às mesmas conclusões. O mesmo facto observado por mim e por outra pessoa pode ser diferente.

Uma inspectora desta equipa era minha amiga pessoal e foi isenta porque apresentou factos bons e menos bons. Mesmo que os parâmetros sejam rigorosos é difícil duas pessoas chegarem às mesmas conclusões”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Não tem um instrumento formal, mas existe agora o hábito de se reflectir e de fazer uma auto-avaliação”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Pode ter contribuído pontualmente, mas não contribuiu de um modo significativo”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Achei que foi um feedback bastante específico e que os pontos fortes e fracos foram muito bem observados. Penso que esta foi uma inspecção totalmente diferente daquilo a que estamos habituados. Deram ideias e apoio. Foi um feedback muito construtivo. Os outros colegas fizeram os comentários do costume: ‘Vêm para aqui com teorias’, ‘Se estivessem aqui a trabalhar já não era assim’. Penso que os professores muitas vezes também têm as suas teorias e muitas vezes esquecem-se e torna-se uma rotina. Os professores pensam muito dessa maneira, alguém que venha de fora é pouco bem-vindo. Neste caso os inspectores vieram em auxílio, simplesmente as pessoas viram-nos como uns teóricos que vinham do gabinete e se estivessem aqui é que viam como isto é”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não foi feito e era uma coisa essencial.
2. Melhorou um pouco. Embora o Conselho de Docentes seja um órgão complicado por não sabermos, na altura, quais eram as suas funções.
3. Houve um avanço muito significativo.
4. Só através do Projecto Nónio.
5. Não há condições para que funcione bem esta componente de apoio à família. Num fundo, trata-se apenas de guarda de crianças. É um armazém. Não há nenhuma escola apetrechada bem para isto funcione, porque não há materiais próprios, não há espaços próprios, não há cursos. Os próprios pais, como associação, deveriam contribuir para a dinamização com aulas de expressão dramática, de música, de expressão corporal, porque as crianças passam muito tempo nos mesmos espaços e com os mesmos materiais e deveria existir espaços diferenciados e materiais diferenciados.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não tenho nada a registar. Só deveriam vir mais vezes até para incentivar porque os professores muitas vezes enfrentam não é só laxismo, é também solidão, falta de práticas comuns, a pessoa às vezes sente-se um pouco sozinha. A Avaliação Integrada lembra um pouco que há outros que nos podem ajudar.

P – Acha que aquela imagem tradicional da inspecção como bicho papão, como o polícia que vem aqui para identificar coisas mal feitas, acha que mudou?

R – Com aquele programa foi a mudança mais acentuada. Já houve outras inspecções que foram totalmente diferentes da Avaliação Integrada. Ainda há pouco tempo houve uma e foi chegar lá, ver, não dar feedback e depois apresentar o relatório. Foi muito mais tradicional.

P – De certa forma podemos dizer que considera a Avaliação Integrada uma lufada de ar fresco?

R – Sim, completamente.

P – E o que acha do facto de ter sido interrompida ao fim de dois anos no que diz respeito à credibilidade e ao empenhamento das pessoas? Acha que a própria imagem da inspecção fica afectada em futuros programas por este sistema de “bate e foge”? Houve um programa, as pessoas empenharam-se e depois acabam por não ser todas avaliadas. Acha que a própria imagem da inspecção...

R – Está um pouco em causa. Era para ser uma avaliação a nível nacional e depois foi interrompida. Foi só uma experienciuzinha? As pessoas ainda não sabem até que ponto aquilo foi uma experiência. Andaram a brincar um bocadinho, a ver o que aquilo dava...Nunca mais houve uma avaliação do género. No fundo as práticas vão continuar porque uma coisa esporádica não vai valer de nada. Se fosse continuada a nível prático e reformulada até chegar a um ponto mais satisfatório, aí sim. Se fosse uma coisa sistemática era capaz de resultar.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

O aspecto que eu achei que estava menos bem conseguido foram aquelas conversas com os órgãos, deveriam ter ido à prática desses órgãos, isto é, ir a uma Assembleia de Escola, ir a um Conselho de Docentes, foi tudo baseado na conversa com o responsável pelo respectivo órgão. Penso que deveriam ter ido observar directamente como o órgão funcionava, porque alguma coisa se infere da prática, fazer um juízo a partir das conversas com apenas um elemento desse órgão, acho que não. Este tipo de estrutura rígida pode dar origem a imagens erradas do funcionamento dos órgãos.

Anexo 34 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
--	--	--	--	--	--	--

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Sinceramente, pareceu-me que ao nível das estruturas de orientação educativa houve mudanças. Ao nível da sala de aula, dos coordenadores, esse reflexo não foi assim tão nítido”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Foi amplamente difundido pelos coordenadores”.
- Em relação à asserção 29, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguns alunos sentiram alguma ansiedade porque houve um estranho que lhes apareceu numa determinada aula, se bem que foram avisados. No meu caso, houve um desacerto porque tinha marcada uma aula, até tive que fazer um acerto na minha planificação porque essa aula era para ser uma aula de revisões e depois tive que mudar, e o inspector não apareceu. Houve de facto alguma perturbação nos alunos”.

- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “A avaliação externa tem que ser feita. Mas se me perguntasse o que neste momento é mais prioritário, acho que é mais prioritário gastar esse dinheiro em infra-estruturas que imediatamente terão um efeito mais positivo nas aprendizagens dos alunos. Acho que é importante a avaliação externa, mas mais para os órgãos, quer de gestão, quer do âmbito pedagógico, do que propriamente uma intervenção de mudança das aprendizagens dos alunos. Claro que é importante a escola ser avaliada, saber o que é bom e o que é mau, porque isso vai-se reflectir mais tarde nas aprendizagens. Mas isso é um processo mais lento. Portanto, se me colocasse, de momento, as duas coisas na balança, então dir-lhe-ia que esse dinheiro poderia ser empregue em outras áreas prioritárias, mas não lhe estou a dizer que a avaliação externa não é importante. Optaria pelo dinheiro porque teria resultados ao nível das aprendizagens, que é o que me interessa em termos de sucesso educativo”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que a imagem que eles pretenderam transmitir foi essa. Mas não senti isso, tive uma ou outra vivência que me levam a discordar”.
- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Há mudanças positivas, mas não é um efeito imediato. A inspecção não melhorou a aprendizagem dos alunos, mas melhorou vivências e práticas de professores”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve casos em que isso se verificou e houve outras situações em que os professores fizeram exactamente aquilo que fariam num dia de aulas normais. Senti que houve professores que ficaram muito preocupados, também porque não foram suficientemente informados de qual era o objectivo e sentiram que iriam ser avaliados”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Fizeram mudanças, disso não há dúvida. Mas menos bem preparadas ou melhor preparadas em função da inspecção, não”.
- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: “Foram feitos pequenos comentários”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exiba lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Quando houve essa intervenção da inspecção a escola ainda não tinha o Projecto Educativo elaborado e de facto começou-se a fazê-lo.
2. Sim. Passou a fazer-se a auto-avaliação de forma mais regular.
3. Já se fazia antes.
4. Tem tentado fazer. Começa a fazer-se.
5. Já se fazia antes.
6. Já se fazia antes, embora de uma maneira informal. Agora aparecem mais evidências documentais de que se faz.
7. Os próprios suportes legais começaram a exigir que isto se fizesse.
8. Sim. Agora faz-se em todos os níveis de gestão pedagógica da escola, uma vez que anteriormente tal não acontecia.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Penso que foi positivo. A situação antes desta intervenção era a seguinte: as decisões estavam concentradas em órgãos e o trabalho recaía sobre esses órgãos. A partir desta intervenção começou-se a criar comissões de trabalho onde vários docentes dos departamentos tinham a seu cargo uma determinada responsabilidade e uma avaliação. Vou-lhe dar um exemplo: o Plano de Actividades, o Projecto Educativo, todos esses documentos formais eram da competência do Conselho Executivo, portanto, não o eram, mas na prática era o Conselho Executivo que tinha esse trabalho. A partir do momento em que se apelou a que houvesse um empenho maior da gestão intermédia, começaram-se a formar comissões e a avaliar – o que não se fazia nesta escola e foi muito positivo. Foi a recomendação que mais impacto teve ao nível da escola. Podia-se ter salientado alguns aspectos positivos que a escola possuía e que não foram destacados, por exemplo ao nível de actividades, embora não fosse exactamente isso que eles estavam a avaliar. Ao nível da prática pedagógica, por exemplo, um dos objectivos era o apreciar das aulas e não me parece que isto tivesse assim tão claro como aspecto positivo da escola.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não teve contacto com os inspectores.

P – Acha que aquela imagem do inspector como polícia do sistema, que vem à escola para implicar com alguma coisa, numa atitude um pouco persecutória, com suspeição por parte dos professores, acha que apesar de tudo ainda continua a persistir na mente dos professores essa representação relativamente à inspecção?

R – Penso que sim, embora a imagem que eu tenho neste momento da inspecção seja diferente dessa. Acredito que a maioria dos professores continua a manter essa imagem da inspecção por uma razão simples: é que durante anos e anos os inspectores foram polícias, no fundo. Vinham à escola porque houve alguma queixa e se não conseguiam provar aquilo, vinham tentar arranjar outra coisa. Acho que agora a inspecção tem outra imagem. Claro que depende também dos inspectores, há inspectores e inspectores, os inspectores mais velhos ainda vêm com essa imagem, sobretudo quando vêm por suspeita disto ou daquilo, ainda apresentam uma certa distância em relação ao conselho executivo: de exigência – quer um gabinete, quer um computador, quer isto, quer aquilo – a pessoa dá aquilo que é possível. Ainda há um ano, tinha eu entrado no executivo no dia anterior, veio cá um inspector com essas exigências

todas, mas que não me disse o que vinha cá fazer – a imagem de parceiro assim não é possível. Por outro lado, acho que há uma geração diferente que vem ajudar e que no início do ano lectivo vem verificar as coisas e até nos ajudam. Aquilo que noto é que ultimamente a postura é diferente, mas continuo a achar que ainda existem inspectores de uma geração mais velha que possivelmente seguem a política da inspecção naquela altura.

Anexo 35 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Foi um aviso prévio seco e estereotipado que nos dava um data específica, mandaram-nos preparar alguns documentos, alguns espaços e congregar pessoas que seriam ouvidas numa sessão inicial para apresentar a acção. Foi de forma seca, estereotipada e impessoal através de um telefonema e de um ofício. Vieram três inspectores. Dois do âmbito pedagógico e administrativo, um era conhecido desta escola por razões de inspecção no âmbito disciplinar e era relativamente mal visto, uma era uma pessoa desconhecida. A escola vivia na altura um conflito muito grave, público e conhecido e nós recebemos a inspecção como uma coisa natural. Na altura até se tomou a inspecção como resultado das acções tomadas pela oposição das eleições daquele ano. Encarou-se aquilo como uma espécie de percurso normal, num processo de mudança de executivo e com uma oposição que não ficou satisfeita. A escola estava dividida, foi complicado. Eles vieram, pediram-nos documentos e a partir de uma análise feita houve logo retorno à inspecção e ao contexto da inspecção que se revelou extremamente positiva para a escola, porque veio ajudar de uma forma significativa à pacificação. Foi importante para a nossa legitimação. Foi uma inspecção inteligente, que entrou de maneira pedagógica e criou o contexto para que os problemas relativos à inspecção pudessem ser resolvidos. A parte das relações profissionais que o trabalho com a inspecção pressupõe e que são sempre de alguma tensão porque inspecção é inspecção, nós criamos aqui um clima de muito à-vontade e até de amizade com a equipa inspectiva que, globalmente considerando, à parte das sensibilidades naturais de cada um, nós ficámos com uma boa relação. Este foi para nós o aspecto mais importante da inspecção para além das recomendações que nos fizeram que depois foram verificadas pela outra equipa inspectiva e essa sim foi extremamente desagradável”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu estava à vontade porque estava há pouco tempo como presidente do conselho executivo e tinha estado muitos anos fora, por isso estava à vontade quanto a alguma falha que aparecesse no sentido em que a inspecção é normalmente entendida – vem cá para averiguar e depois aplica os castigos ou correcções que acha que deve aplicar. Não estava à vontade no sentido em que o ambiente da escola não era o ambiente mais propício para receber uma acção inspectiva. Estava à vontade, mas também já estávamos no executivo há praticamente um ano e num ano já podíamos ter metido o pé na argola em muitos aspectos. Se cumprimos os normativos à risca estrangulámo-nos, nós temos que inventar processos de contornar as leis para que a escola funcione”.
- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que as escolas devem estar sempre preparadas para receber a inspecção, mas por uma questão de cortesia e de cordialidade as escolas devem ser avisadas”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

C. O RELATÓRIO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Há aspectos que são de ordem administrativa e burocrática que são fáceis de fazer. As recomendações a nível pedagógico não o são, por dois motivos: não há um caminho único e, em segundo lugar, é extraordinariamente complicado mudar comportamentos, corrigir comportamentos e é difícil a um conselho executivo veicular recomendações a esse nível, mesmo através dos departamentos, para que cheguem ao professor de determinada disciplina. Muitos comportamentos passaram por isso, embora globalmente as aulas assistidas pelos inspectores tenham sido catalogadas como muito boas. As recomendações são aceites e depois, muitas vezes, na prática não são é viabilizadas porque implicam mudanças de comportamento, de atitudes. Além de difíceis são muitas vezes melindrosas porque podem ferir susceptibilidades e existem muito poucos professores receptivos a uma chamada de atenção, muito pouco receptivos à reflexão e à partilha dessas reflexões sobretudo quando essas reflexões podem de uma maneira ou de outra pôr em causa a sua competência e as suas atitudes na sala de aula. Foi depois disso que eu disse àqueles que vieram cá pedir contas – eu até me senti mal, vieram duas pessoas que estavam fora do processo pedir contas e foi muito tenso e complicado. Para mim a grande vantagem da inspecção foi contribuir para a pacificação da escola e teve a vantagem de nos colocar completamente à vontade, ou seja, poder chegar perto de um inspector e dizer que precisava de falar com ele e foi nesse clima de à-vontade e de abertura recíproco que se gerou uma empatia muito grande e que prevaleceu durante muito tempo. A escola está pacificada, funciona, não há crises, não há nada, mas isto custou muito e isto foi o mérito da inspecção nesta escola – sai fora do âmbito global e dos objectivos globais para aquela acção inspectiva. Foi aquela equipa inspectiva que ajudou a quebrar o gelo e a pacificar a escola. Se fosse o inverso, se a equipa inspectiva que veio em primeiro lugar fosse a que veio em segundo, estava o caldo entornado porque há coisas na educação que não vão com a lei do arrojo e a equipa inspectiva que veio depois veio com um discurso, com atitudes e comportamentos que foram aceites por

ninguém. Eu acabei por lhes dizer que não concordava com os métodos, ainda por cima sabendo eu de onde eles vinham. Eles não tinham ideia do contexto onde estavam a trabalhar. A primeira inspecção foi muito boa e tomara que viessem mais vezes. Eu não tenho medo da inspecção. Tenho consciência de que não sou perfeito, tenho falhas, o sistema tem falhas”.

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Os pais eram vistos como uma figura chata, fora da escola que andava por aqui, apesar de já haver Associação de Pais. Conseguimos dinamizar a Associação de Pais e a escola tornou-se um espaço aberto para pais, professores e alunos. Os pais habituaram-se a vir à escola e foi bom porque mostrou aos professores que a escola não é um casulo. Parece-me importante que haja um controlo. E, por exemplo, quando os inspectores me pediram para assistir às aulas pediram certas disciplinas e foi curiosa a reacção porque há sempre a suspeição de que houve alguma queixa e isto veio questionar muita coisa e veio mudar alguns comportamentos de algumas pessoas. Os pais tiveram um papel muito importante, colaboraram muito e até contribuíram para pacificar a escola e acabaram por ter um papel positivo de união”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “A escola reviu-se globalmente. O relatório foi um relatório inteligente. Os inspectores ajudaram a resolver alguns problemas que até já eram crónicos na casa, porque o presidente do conselho executivo tem poderes e muitas vezes não sabe como exercê-los e a inspecção ajudou a resolver alguns desses problemas. Criou uma imagem de inter-ajuda que no fim se reflectiu no relatório. Onde tocou, tocou de uma maneira eufemística e mesmo assim feriu susceptibilidades. O relatório é extraordinário porque só quem estiver dentro do contexto é que percebe onde é que eles querem chegar. E eles fizeram um relatório para nós e outro para os inspectores que vieram a seguir. Eu até lhes disse que certas coisas que eles pediram, eu não podia pedir aos coordenadores de departamento porque nunca as tínhamos visto. O relatório estava muito soft, o que me pareceu também intencional, como quem diz olha agora vamos embora e vamos deixá-los todos a digladiar-se uns com os outros e aí é que eu achei que também foram inteligentes – mandaram algumas indirectas, disseram algumas coisas, mas não foram tão claros ou tão directos que deixassem as pessoas a reclamar. Penso que, apesar de tudo, as pessoas com o tempo foram percebendo os objectivos. Eles tiveram o cuidado de chamar os elementos chave do processo, portanto eles conheciam o problema da escola, foi como quem diz: nós estamos atentos ao problema, conhecemos o problema específico desta escola, o senhor está implicado no problema desta escola e portanto é interpelado directamente. Até nisso houve a sensibilidade, ou o bom senso, caiu bem porque não passou despercebido a ninguém, mas ninguém ficou melindrado. É isso que eu chamo bom senso, a arte de bem-fazer”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Não foi possível do ponto de vista formal e em tempo útil, embora fizéssemos um Plano de Actividades. Um Plano de Actividades não pode ser uma manta de retalhos com actividades emanadas de cada departamento e que não sejam mestras, orientadoras da acção da escola. Isto é que me parece que foi a grande falha da escola: temos dado passos para isso, mas ainda não se conseguiu nem no conteúdo, nem na forma. Porque isso implica uma cultura que esta escola não tem”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve professores que se recusaram ser observados. E a inspectora perguntou-me porque seria que isso acontecia, mas depois disse ‘o senhor professor não...’ – primeiro queria uma resposta e depois já não a queria. O que eu notei é que houve uma reacção inicial má – até houve um professor que disse alto e bom som, não sabia que a inspectora estava lá no guichet, só se a inspecção me notificasse para isso. E a inspectora não disse rigorosamente nada, ouviu, calou-se e tal e depois disse-me se podia falar com aquele professor e teve uma conversa com ele. Depois da segunda ou terceira aula assistida, isso passou porque começaram a ver. O inspector nunca criticou a aula, as referências que se fazem em termos globais foram muito positivas”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 50, o nosso entrevistado acrescentou: “Esta visita inspectiva foi a nível de gabinete e um pedir de contas”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Foram reformulados alguns aspectos cujos objectivos são mais fáceis de alcançar.
2. Foi difícil de levar à prática porque não havia o hábito ou a cultura de auto-avaliação. Foi um processo lento e doloroso, mas conseguiu-se.
3. Passou a ser feito a partir do PAIE.
4. Sim, foi feito.
5. Isto é uma coisa muito complicada. O professor ainda continua a “cantar” a sua nota e desliga-se. Penso que isto não vai ser facilmente corrigível.
6. Tentou-se fazer, mas não é fácil.
7. O Conselho Executivo não tem grande capacidade de manobra para implementar isto.
8. O Conselho Executivo limita-se a recomendar.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Nada a assinalar.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Esta Intervenção marcou-me negativamente porque vieram me pedir contas de coisas e vieram em busca de resultados que não podem ser encontrados em documentos.

Anexo 36 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim, embora tivesse sido numa fase muito complicada cá na escola”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, embora também ache que as escolas deveriam estar sempre prontas para a receber”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque mesmo que não se queira é algo que interfere no normal funcionamento da escola e uma pessoa sente-se avaliada”.
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: “Atendendo ao facto de que esta escola na altura estava com grandes problemas internos, problemas entre pessoas, parece-me que eles tentaram evitar cenas desagradáveis. Nesse caso, talvez a isenção não tenha sido muita, mas funcionou de outra forma, porque tentaram acalmar outros pontos da escola, ou pelo menos não complicar mais. Ser isento ou não, neste caso, possivelmente foi um mal menor. Lembro-me de eles dizerem que havia algumas coisas nas quais não iriam tocar porque seria melhor para todos”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo por causa daquelas pessoas do Executivo da escola que lá estavam na altura e que outra equipa poderia ter avaliado de forma diferente”.
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Não poderia ser impessoal devido àquilo que já referi. Burocrática sim”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas eu apenas consigo identificar melhorias no funcionamento do meu departamento”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque algumas coisas têm mesmo que melhorar, quanto mais não seja por pressão”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que há cada vez mais um maior grau de exigência, mas não sei se decorre exclusivamente do programa”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Os alunos que estavam nas aulas assistidas pelos professores tiveram alguma preocupação, não muito vinculada, mas tiveram”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “A escola precisa de muitas coisas...Penso que há necessidade da inspecção. Penso que os professores devem ser avaliados. Deve haver uma entidade externa para avaliar as escolas, agora gastar tanto dinheiro quando as escolas precisam de muitas outras coisas muito mais importantes como a climatização que pode prejudicar a atenção à aula...”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu fui assistir às aulas com o inspector. Deram um feedback normal. Na minha aula os alunos foram muito simpáticos e agradáveis, foi assim uma coisa maravilhosa. Os alunos comportaram-se de forma diferente: foram mais correctos, mais participativos e proporcionaram aulas melhores do que o normal”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Eles deram opiniões globais sobre a aula, mas não deram sugestões. No fundo, foram observar, não deram opiniões técnicas, pedagógicas ou didácticas – só generalidades”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sem opinião.

3. Sim.
4. Sim.
5. Os Conselhos de Turma estão a assumir mais protagonismo, mas isso decorre da lei. Sem opinião.
6. Ainda estamos a tentar implementar isto.
7. Sim.
8. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Eles vieram em muito má altura, tínhamos outras coisas com que nos preocupar.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Nós nessa altura ainda andávamos a aprender e a organizar as coisas e quando falávamos com o inspector, por exemplo, acerca da organização dos departamentos, ele só respondia “Está registado. Está registado, Está registado”. E outra coisa que continua talvez a ser uma falha que é pôr tudo assim muito arrumadinho e ver se alguma coisa foi feita e eu e muitos outros professores temos muito mais atenção ao que tem que ser feito, pelo menos sabemos justificar melhor.

P – Acha que aquela imagem da inspecção como polícia, que existe para meter medo aos professores, acha que ainda existe?

R – Acho que sim. Em relação à forma como esta inspecção decorreu não tenho muitas más recordações. Agora a última, essa já foi um bocadinho mais... por causa do tempo investido nisso. Mas agora aquela coisa de ser superior e de pôr os outros abaixo não. Mas isto interfere com as pessoas e há sempre aquela pressão de ver se está tudo bem, é uma situação de ansiedade por mais que as pessoas tenham as coisas bem feitas. Falta um pouco a informação acerca do que eles vêm procurar, por onde eles vão pegar e essa é a parte pior. Continua a haver o preconceito.

Anexo 37 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo parcialmente. Acho que discordo, mas quando somos observados comportamo-nos de maneira diferente, mas discordo disso da escola”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Pode ser uma intrusão. Quando, por exemplo, um aluno fora da turma vai assistir à aula, é uma intrusão, é uma pessoa estranha, fora da dinâmica. Neste sentido um inspector representa uma intrusão. Sim é uma intrusão, não é negativo, mas é uma intrusão”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exiba lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sem opinião.
3. Sim.
4. Sim.
5. Nos Conselhos de Turma as disciplinas ainda são um bocadinho “o quintal de cada um”. Ainda não estamos onde devíamos estar.
6. Sim.
7. Sim.
8. Não sei se se faz formalmente, mas a nível informal vai-se fazendo.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Nada.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Nada.

P - Na sua opinião, aquela imagem tradicional da inspecção como polícia que anda à procura de defeitos, à procura de inconformidades normativas, de incorrecções, continua a persistir no imaginário dos professores? Os professores continuam, no fundo, embora não o admitam, a ter medo da inspecção?

R – Acho que há assim uma desconfiança. Faz parte de nós como povo, não gostamos de ser controlados.

Anexo 38 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: "Esta até é a recomendação maior do relatório. A partir desse instante passou-se a instaurar o processo de auto-avaliação".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: "Julgo que provocou ansiedade em toda a escola".
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Penso que é bastante dinheiro para se gastar numa inspecção".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “É normal que tendo uma aula assistida se prepare mais.”
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que o feedback foi adequado porque também não era uma aula de estágio. Ele fez um panorama geral sobre a aula”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Está a ser realizado, mas não devido à inspecção.
2. Sim. A partir da intervenção da IGE passou a ser feito de forma sistemática.
3. Está a ser feito.
4. Está a ser feito.
5. Nem por isso. Julgo que não está a ser feito.
6. Julgo que não está a ser feito.
7. Julgo que não está a ser feito.
8. Julgo que não está a ser feito.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Talvez os objectivos perante a escola devessem ser entendidos como sendo os de alguém que vem inspecionar-nos não nos termos negativos de inspecção. Julgo que deveria ter sido feito um trabalho anterior para que não se gerasse a sensação de que vinha aí a inspecção. Acho que deveriam clarificar melhor os objectivos da presença para desanuviar essa ideia da inspecção.

P – Aqui gerou-se essa sensação?

R – Sim.

P – Acha que aquela imagem tradicional da inspecção como fiscalização...

R – Julgo que por parte de algumas pessoas havia algum medo, claro que com o passar do tempo...mas penso que ainda há essa imagem negativa. Ninguém gosta de ter a inspecção na escola.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto a este nível.

Anexo 39 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: "Concordo, mas tenho ideia de que houve situações em que discordaram".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque as coisas eram exigidas muito em cima da hora”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que durante a inspecção serviu para reflectirmos um pouco mais, mas depois se calhar não valeu tanto a pena como isso”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 45, o nosso entrevistado acrescentou: “Pode ajudar aqueles professores mais susceptíveis de se alterarem com a presença do inspector”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Não. Pelos reflexos que notámos nos Departamentos, a sensação é a de que há aqui uma falha.
4. Sim.
5. Procura-se fazer, mas notam-se muitas diferenças de Conselho de Turma para Conselho de Turma.
6. Sim.
7. Sim, de uma forma mais vincada no Básico do que no Secundário.
8. Se se tem feito, não se nota.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Não há nada a assinalar.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores na Intervenção Sequencial.

P – Acha que aquela imagem da inspecção como polícia a infundir medo aos professores, que anda à procura de defeitos, ainda se mantém no imaginário dos professores?

R – Sim, ainda se mantém – até houve professores que se recusaram a ter as suas aulas assistidas porque há esse receio.

Anexo 40 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Laranja

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim.
5. Sim.
6. Sim.
7. Sim.
8. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Nada.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não teve contacto com os inspectores na Intervenção Sequencial.

P – Acha que aquela imagem do inspector como polícia, do medo que os professores têm dos inspectores, acha que essa imagem ainda se mantém no imaginário dos professores, mesmo daqueles que não admitem?
R – Penso que a maioria dos professores ainda tem medo da palavra inspecção, não é uma questão de estar mais ou menos preparado, depende de como quando um encara a situação, o contacto com um elemento estranho. Ainda existe muito preconceito.

Anexo 41 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 4 da Escola Laranjeira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.					
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim. Mas já na altura se fazia, talvez não se registasse. Passou-se a ter o cuidado de registar.
5. Sim.
6. Sim.
7. Já se fazia anteriormente.
8. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

A única coisa deste processo em que me vi envolvido foi na aula assistida, de resto passou-me ao lado. É evidente que é sempre complicado. De repente termos alguém na nossa escola a assistir às nossas aulas ... eu voltei a sentir-me como quando era estagiária e tinha dois orientadores a assistir às aulas sentados lá atrás. A sensação que me deu é que foi muito em cima da hora. Acho que não é pelo facto de alguém vir assistir a uma aula, ou duas, ou três, que se vai criar uma ideia sobre o trabalho do professor. Os próprios alunos sentem que está ali alguém estranho e perguntam o que está ali aquela pessoa a fazer, se os vai avaliar, qual o objectivo, há toda uma série de coisas com as quais é preciso ter algum cuidado. Se a inspecção veio no sentido de alertar para as situações da parte pedagógica, acho que aí não faz mal nenhum. Agora, se o objectivo é chegar aqui e dizer o que está mal, sem sugestões, sem conversas...

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não teve contacto com a Intervenção Sequencial.

P – Acha que aquela ideia da inspecção ou do inspector que vem numa perspectiva de policiamento, que infunde medo aos professores, acha que ainda persiste na mente dos professores, o medo que os inspectores venham pegar por alguma coisa...

R – Acho que sim. Fica sempre aquela sensação de medo e de ansiedade. O que é que eles querem? O que é que se passa? Até pelas histórias que conhecemos, temos sempre aquela imagem muito negativa. Existem histórias que eu conheço que sei que são verdadeiras e que acho que são perfeitamente injustas porque por vezes as pessoas são avaliadas e sem perceber muito bem porquê as coisas correm mal e ficam sem saber porquê. Quando foi da minha aula assistida, eu tive o cuidado de pedir ao inspector que se apresentasse aos alunos e ele foi muito pouco simpático. Podia ter dito quem era e o que estava ali a fazer, mas não. Eu já tinha feito uma apresentação prévia, mas tive esse cuidado e ele não foi nada simpático.

Anexo 42 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
--	--	--	--	--	--	--

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “A acção inspectiva pode contribuir imenso e é desejável”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “A observação da prática lectiva pode não ser avisada porque isto é uma profissão, uma actividade aberta e tem que ser transparente. Não corporativa”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. A escola tem-se empenhado. Havia um interesse bastante grande em discutir as questões pedagógicas, particularmente na última fase de implantação da reforma. No entanto as reuniões eram um de algum modo desorganizadas, barulhentas. Dizia-se até que havia muitas reuniões, muito papel, mas havia vontade de introduzir melhorias.
2. Isto tem sido implementado, ainda que com algumas resistências. Havia algumas falhas administrativas. Houve aqui de facto alguns pontos fracos nesta parte. Esta área será foco de atenção no próximo ano, vamos tentar melhorar. Os outros sectores da escola estão a funcionar em pleno, os funcionários estão a cumprir plenamente o seu dever. Todos têm que assinar o livro de ponto. Pode parecer que é muito rígido, mas era necessário colmatar falhas e criar uma imagem positiva e de confiança. Ouvi dizer que era possível um professor faltar e a falta não existir administrativamente.
3. Tem havido bastante cuidado na definição de critérios a nível de escola, turma, disciplina.
4. No início do ano lectivo há reuniões de planificação de actividades lectivas e não-lectivas. Faz-se também o diagnóstico escrito em algumas disciplinas. Noutras disciplinas faz-se o diagnóstico oral.
5. É um ponto crítico o da organização e gestão dos apoios educativos. Há planeamento e produção de documentos orientadores. O que pode ser problemático é a eficácia das medidas de apoio educativo. Temos a noção que elas não devem ser "mais do mesmo". O que é certo é que a eficácia nem sempre é a desejável.
6. Este trabalho tem sido feito. Foram tidos em conta os aspectos de ligação, de estruturação.
7. É um dos trunfos deste agrupamento. Temos excelente equipamento e profissionais de elevada competência e dedicação. Gostaríamos que este potencial fosse mais rentabilizado pelo sistema.
8. É uma prática quotidiana da escola.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

O entrevistado nem sequer era professor da escola nessa altura. Por esse motivo não pode fornecer informação.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

O entrevistado nem sequer era professor da escola nessa altura. Por esse motivo não pode fornecer informação.

Anexo 43 – Transcrição da entrevista aos Presidentes do Conselho Executivo no PAIE da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, os nossos entrevistados acrescentaram: “Eu penso que qualquer escola deve estar sempre preparada para receber a visita da inspecção. A realidade escola tem que ser transparente para as instituições exteriores, todos nós sabemos a realidade de insucesso e esta inspecção tinha uma característica importante porque não tinha a intenção de fazer uma crítica negativa, tinha a preocupação de ajudar a construir e a valorizar o que estava bem, chamar a atenção para pontos negativos e de uma forma construtiva para incentivar a fazer melhor.
Eu penso que como no nosso país não há uma cultura de avaliação e, aliás, esta avaliação integrada teve o mérito de ser uma primeira integrada e na maior parte dos casos as pessoas reagem com emoção à vinda da inspecção. Os professores infelizmente ainda vêm a sala de aula como sendo uma coisa fechada, um território seu e ficam sempre nervosos.
Na realidade as reacções individuais são muito emocionais. A atitude defensiva sentiu-se até a nível de escola porque, pela primeira vez, puseram-se de parte as polémicas que havia a nível do Pedagógico e tudo isso (que eram muitas e grandes). Nesta fase houve a visão da escola na sua realidade, os diferentes órgãos, houve um cerrar de barreiras. Foi um lado positivo no sentido de afinal nós até na hora somos capazes de nos ajudar e de reflectir e pôr as cartas na mesa. Preparada não é bem o termo, receptiva será melhor. Na parte administrativa eu confesso que tinha muitas dúvidas, muitos receios e até porque eu não tinha grande calo nessa parte. Nós aprendemos muitas coisas, ensinou-nos muitas coisas”.
- Em relação à asserção 4, os nossos entrevistados acrescentaram: “Eu penso que isso também tem muito a ver com a intencionalidade da inspecção. Eu lembro-me do antigamente em que encontrei um inspector espantoso que veio a uma escola onde eu estava a dar aulas e foi uma coisa formidável, mas também havia aqueles que vinham, sobretudo para a parte administrativa, e tive conhecimento directo com alguns até muito incompetentes. Isso tem que circular dos dois lados. Se a inspecção tiver bem organizada, bem direccionada, numa atitude saudável, acho que as escolas nem precisam de grande aviso. Devem ser avisadas como alguém que nos avisa que vem cá fazer um trabalho e não como alguém que nos diz para esquecer tudo o que andamos a fazer porque eles vêm cá. É uma questão de respeito”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, os nossos entrevistados acrescentaram: “Não, tudo continuou absolutamente normal. Só havia aqueles comentários por causa das aulas assistidas, havia um certo clima emocional devido a isso. Houve reacções diferentes e era sempre difícil a entrada da inspecção nas aulas. Este é o

aspecto que deveria ser menos polémico se nós ao longo da nossa carreira nos tivéssemos habituado, uns com os outros, a abrir as nossas aulas. Seria uma coisa boa, ajudava-nos.

Mas essa resistência nota-se até a nível pedagógico. Quando os professores começaram a trabalhar aos pares, isso também se notou. O professor passou a ser devassado na sua aula e a partilhar com o outro e não sabia. Não sabe planificar, não sabe dar uma aula a dois, descarrega no outro, portanto, há uma outra forma de ver essa intrusão. Penso que isto era uma iniciativa ótima porque minava a sala fechada em que o professor é rei e senhor. Penso que essa ruptura é muito importante para os professores aprenderem um com os outros”.

- Em relação à asserção 6, os nossos entrevistados acrescentaram: “Não. Mas, obviamente que os professores tinham que lidar com esses receios, dúvidas, medos, vergonhas, etc., etc., portanto, provavelmente ao saber que iriam ser observados tentaram impressionar, fazer o seu melhor. Mas lembro-me até de uma professora que foi avisada e ela fez o que queria fazer, foi uma correcção de uma ficha e ela não alterou nada”.
- Em relação à asserção 8, os nossos entrevistados acrescentaram: “Acho que foram impecáveis, sempre pontuais, com capacidade de ouvir, foram impecáveis no trato, foram muito bons”.
- Em relação à asserção 9, os nossos entrevistados acrescentaram: “Penso que sim. Aliás o inspector que estava na parte administrativa era, como lhe cabia, mais minucioso e o coordenador estava constantemente a ajudá-lo a entrar no espírito da equipa e eram duas culturas diferentes e o coordenador tinha a preocupação de articular”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, os nossos entrevistados acrescentaram: “Isso é um pouco problemático. Outra equipa poderia ter perspectivas diferentes e aquilo que para a equipa que esteve aqui era importante, poderia não o ser para uma outra que cá viesse”.
- Em relação à asserção 12, os nossos entrevistados acrescentaram: “Tiveram. Contudo, houve algumas recomendações com as quais estava de acordo, mas nas quais nós não pegámos e resolver atacar, trabalhar nisso. Não houve um plano de acção claro. Nós tivemos um ponto de partida e uma meta muito

ambiciosa em relação ao ponto de partida porque nós pegamos nesta escola como estava há 22 anos e em 22 anos as coisas foram rolando e nós muito ambiciosamente estabelecemos metas, entrámos com experiências pedagógicas e demos a volta completa a isto. O que eu sentia nessa altura, e a inspecção penso que percebeu isso muito bem, é que nós estávamos com um trabalho hercúleo a alguns níveis e não podia correr tudo como nós queríamos. A inspecção não nos trouxe grandes novidades em relação ao que nós tínhamos que fazer, nós é que não tínhamos pedalada para ir a todas. A inspecção percebeu isso”.

- Em relação à asserção 13, os nossos entrevistados acrescentaram: “Sim. Instituímos uma parceria com a Associação de Pais e trabalhámos muito com eles. Os pais participaram mais na vida da escola, não só naquela perspectiva de vir cá só quando é preciso. Houve muito trabalho conjunto”.
- Em relação à asserção 14, os nossos entrevistados acrescentaram: “Foi muito gratificante porque o relatório foi muito motivador. Reconhecia as nossas falhas, reconhecia. Mas também valorizava o nosso esforço”.
- Em relação à asserção 18, os nossos entrevistados acrescentaram: “Foi muito importante nós sentirmo-nos apoiados pela inspecção. Nós escola e nós direcção executiva. Deu-nos a ideia de estarmos na rota certa e deu-nos um estímulo. Eles disseram-nos: “Vocês estão certas”. Até tivemos esperanças e alguma força. Robusteceu-nos. Aliás nós conversámos com um inspector que nos disse que todas as escolas deveriam fazer, isto é que era correcto. Agora, andamos nisto e qualquer dia o governo cai e é uma frustração. Realmente nós assim não saímos daqui quando temos equipas do governo a deitar abaixo só porque são de outra cor, sem avaliar, sem valorizar, sem apresentar coisas novas, sem nada”.
- Em relação à asserção 19, os nossos entrevistados acrescentaram: “Passamos a reflectir mais. Mas, embora não tivéssemos programas, nós já tínhamos a cultura de fazer e avaliar em tudo quanto fazíamos. Tínhamos sempre a preocupação de em Pedagógico reflectir sobre os resultados dos alunos e ver o que era possível melhorar. Nós tínhamos sempre muitos documentos. Pode não ter sido apenas resultado da visita da inspecção porque quando cá vieram já havia gráficos e muitos documentos de auto-avaliação da escola. Pudemos ir organizando tudo de uma forma mais sistemática. Aliás eu cheguei a ter discussões com colegas porque tentei arranjar um documento de avaliação para ajudar. Eles diziam que servia muito bem um relatório descritivo e não aquele tipo de documento. Mas eu acho que um dos objectivos da gestão é ver como as pessoas estão a trabalhar e não é para pô-las na cadeia. Mas não queriam porque tudo quanto é escrever é comprometer-se”.
- Em relação à asserção 20, os nossos entrevistados acrescentaram: “Nós estávamos a produzir o Projecto Educativo nessa altura. Eles aceitaram que nós não tivéssemos Projecto Educativo porque perceberam como estávamos a trabalhar. Não teve grande influência porque aquilo que a inspecção nos trouxe não foi exactamente uma prescrição de coisas a fazer, mas uma legitimação do que nós estávamos a fazer, de que estávamos no caminho certo e de que as nossas metas estavam certas e o projecto que tínhamos para a escola acabou por ser legitimado. Muitos professores resistiram, mas ficaram contentes com a reviravolta monumental”.
- Em relação à asserção 23, os nossos entrevistados acrescentaram: “Acho que sim porque, ao legitimar-nos, os outros órgãos da escola perceberam”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, os nossos entrevistados acrescentaram: “Sim, nesses dias sim. Esta escola exige muito de nós porque a esta escola vêm parar os casos todos que envolvem o Tribunal de Menores, aqui ao lado há um bairro complicado e a escola tinha muito má fama. Era uma escola muito pesada. Naqueles dias a própria inspecção quase que tinha pena de nós porque andavam a pedir-nos coisas e nós tínhamos já muito trabalho”.
- Em relação à asserção 27, os nossos entrevistados acrescentaram: “Eu acho que o objectivo essencial da equipa de inspectores era mostrar aquilo que estivesse bem e o que estivesse mal, tentando melhorar. A palavra “controle” e “obrigando” não me parece. Questionava a escola, obrigava à reflexão, mas não era controladora”.
- Em relação à asserção 29, os nossos entrevistados acrescentaram: “Só naqueles que se apercebiem nas aulas assistidas porque de resto o ambiente não sofreu alterações”.
- Em relação à asserção 31, os nossos entrevistados acrescentaram: “É difícil dizer. Como causa directa é difícil avaliar. Não temos dados, não temos documentos para afirmar”.
- Em relação à asserção 35, os nossos entrevistados acrescentaram: “Eu tive. Sim, mas temos que pensar que houve professores envolvidos que podem não pensar da mesma forma. A reacção de cada um dos professores é muito diferente. A parceria era o que nós tínhamos, a forma como nós trabalhámos porque nós nos identificávamos com o trabalho deles e também tivemos muito mais contacto com eles”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, os nossos entrevistados acrescentaram: “Para alterar uma prática não basta uma vinda pontual de um elemento externo. Alterar uma prática resulta de uma formação, não aparece num dia”.
- Em relação à asserção 38, os nossos entrevistados acrescentaram: “Penso que sim e digo-lhe que se viessem mais vezes algumas práticas mudavam, porque há pessoas que têm comportamentos que estão errados e que eles próprios sabem que estão errados e não os mudam, mas se vier uma multa pesadíssima ou algo do género ... até porque é aquela situação da sala de aula fechada. Se houvesse uma prática avaliativa sistemática as coisas mudavam”.
- Em relação à asserção 39, os nossos entrevistados acrescentaram: “Isto é um problemão, isto depende de tanta coisa. Eu acho que não porque seria mais fidedigno”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foi totalmente feito.
2. Foi feito ao nível da Área de Projecto.
3. Foi difícil e continua a ser. Era uma das grandes dificuldades dos conselhos pedagógicos. É muito difícil ver para além das respectivas disciplinas, os professores sentem-se a trabalhar fora das suas áreas de saber. Os professores têm muita dificuldade em criar para aquilo que não foram treinados.
4. Foi muito trabalhado. A experiência pedagógica da reorganização curricular deu um importante contributo para isto.
5. Foi feito, embora com algumas dificuldades e com muito trabalho.
6. Sim. Houve esta preocupação
7. Sim, foi feito, com a carolice de uma equipa de professores que dava formação aos colegas.
8. Sim, foi feito.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Nas aulas observadas deveria estar presente um Coordenador e que no fim houvesse um debate com o grupo para que houvesse alguma aprendizagem.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Esta intervenção deveria ser articulada com a primeira, nomeadamente através da inclusão de um elemento da equipa do PAIE.

Anexo 44 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Devem, no sentido de inspecção para o bom funcionamento e não no sentido de inspecção para o controlo”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas apenas parcialmente”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “A minha opinião é a de que esta escola tem um corpo de professores bem preparado e profissional e não é pelo facto de um inspector vir que se preparam as aulas de maneira diferente”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Verificou-se a nível do Pedagógico e dos Departamentos. Houve um cuidado maior para tentar ultrapassar as situações de insucesso.
2. Não sabe.
3. Houve mais esse cuidado.
4. Sim. Num dos anos seguintes senti esta reformulação constantemente ao longo do ano.
5. Sim. Houve uma preocupação maior na planificação e acompanhamento dos alunos.
6. Sim.
7. Sim. Abriram-se novas salas de informática. Foi estruturado um calendário de utilização dessas salas.
8. Sim. Começámos a fazer relatórios de avaliação sobre as actividades para entregar ao Conselho Executivo.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Não me recorde de nada.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto directo com os inspectores.

Anexo 45 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: "Concordo parcialmente".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “A escola já fazia a auto-avaliação, quem estava no Conselho Executivo na altura era bastante rigoroso nesse aspecto”.
- Em relação à asserção 20, o nosso entrevistado acrescentou: “A nível de avaliação, novas estratégias entre outras coisas, já se fazia, mas começou-se a fazer mais a partir daí”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que teve pouco impacto”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Uma das inspetoras era acessível e punha-nos à vontade. O inspetor era mais inquisição, a perguntar tudo”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sem opinião. Nunca se sabia muito bem o peso.
4. Sim.
5. Sim. Mas já se tentava antes.
6. Sim. Por vezes não se consegue.
7. Sim.
8. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

A relação dos inspectores connosco deveria ser mudada porque quando os inspectores cá estiveram e fizeram a apresentação do programa, estavam quatro inspectores e estiveram durante duas horas lá dentro. Havia aquele burburinho "Ai vêm aí os inspectores, vão ver os dossiers" e essas coisas todas. Foi muito desagradável. As pessoas estavam muito nervosas. Depois não, as inspectoras andavam por aí, falavam connosco, já mais informalmente e correu muito melhor. Quanto às aulas assistidas, penso que deveriam avaliar todas as disciplinas porque não tem lógica nenhuma ser só português e matemática. Quem nos deve avaliar deve ser a escola e o departamento, esses é que nós conhecemos. Não deve ser alguém que cai cá de paraquedas. Foi complicado porque não havia professores disponíveis, como voluntários, para que os inspectores assistissem às aulas porque nós sabíamos que os inspectores vinham com a ideia de que a matemática é que estava mal e claro que ninguém queria ter aulas assistidas. E depois havia aquele inspector que deixou muito má imagem. Os inspectores deveriam verificar as condições e os problemas que cada escola enfrenta e tentar resolvê-los. Deveriam analisar os cadernos dos alunos de todas as turmas e não seleccionar apenas uma turma ou um professor.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores nesta altura.

Anexo 46 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende das escolas e do conhecimento que os próprios inspectores possam ter sobre o que realmente se passa, por vezes poderá haver inspecções sem aviso ou com um aviso com um tempo muito curto”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Noto que há um maior rigor nos relatórios das actividades que foram desenvolvidas ao longo do ano. Há uma maior reflexão”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que se houve melhorias ao nível do nosso desempenho, ao nível das aprendizagens dos alunos isso também se reflectirá, mas não tenho a certeza”.

- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Não achei que se notasse que os inspectores cá estavam, a escola é muito grande”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho muito importante essas acções de avaliação das escolas através da inspecção”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Parceiros será forçar um bocadinho”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Talvez pusesse um bocadinho mais de atenção, é evidente porque vai lá alguém, mas não alterei as práticas”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “As pessoas têm um certo cuidado, não é rigorosamente igual”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que convém dar alguma antecedência. Se não somos observados há anos e de repente alguém entra ali, podia dar um «ataque cardíaco» – era muito desagradável”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu escolhi uma turma complicada e a inspectora até disse ‘Não há dúvida de que estão aqui alunos muito problemáticos, eu até proporia para esta escola um sistema de tutorias’ – coisa que foi implantada no ano seguinte e que foi um dos impactos positivos desta inspecção”.
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “Nem por sombras. Deram liberdade às pessoas, só impuseram que os coordenadores fossem observados”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Nas reuniões tentam analisar as turmas que tiveram mais problemas, interpretar as causas de sucesso/insucesso, tentamos implementar novas estratégias.
2. Não se recorda. A Área-Escola muitas vezes, como era integrada nas aulas normais, não era sumariada. Agora com a Área de Projecto temos que sumariar mesmo tudo o que se está a fazer.
3. As Áreas Curriculares não disciplinares são muito debatidas em todas as reuniões.
4. É muito difícil fazer, mas vamos tentando adaptar os contextos de aprendizagem de acordo com uma série de factores de contexto. Temos muito cuidado com o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas não é fácil.

5. São até certo ponto. Há uma troca de impressões. Nem sempre o professor do aluno é o professor do apoio educativo e, portanto, nós partilhamos informação. Mas temos muitos alunos que deviam ter apoio educativo e não têm porque não há professores para esse apoio.
6. Cada vez temos mais consciência disso. É bom que o 2º e o 3º ciclo se encontrem. Só discordo que haja tantas disciplinas dentro do mesmo departamento. Porque é que temos que ser forçosamente Departamento de Línguas? Nós só em Português já somos tantos! Ainda para mais numa escola com estas dimensões.
7. A escola tem feito esse esforço.
8. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Francamente não há nada que pense que deva ser mudado.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não tive contacto com a Intervenção Sequencial.

Anexo 47 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu quero pensar que sim, que nós tivemos um série de mudanças que foram feitas a seguir à inspecção. Houve vários aspectos que mudaram, mas nós ainda não avalíamos isso tudo”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Com uma grande mágoa, mas acho que sim”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve algumas coisas que sim”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Conseguiu a nível das estruturas, mas há muitas resistências ao nível dos professores. A prática docente é muito resistente à avaliação”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “É uma maneira também de o fazer. Porque se fizer isto, seguramente a escola irá melhorar – tem que haver algum controlo. A inspectora que foi à minha aula foi uma pessoa extremamente cordial e houve uma grande empatia, mas sei que a voz corrente era a de

que o inspector era uma pessoa intragável. Pessoalmente não senti que fosse esse o objectivo, mas por conversas com outros colegas parece-me que era essa a opinião geral”.

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Os alunos na aula estavam bloqueados, tinham medo de responder mal, queriam-me proteger”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu esforço-me por pensar que eles estavam a fazer o trabalho deles e tudo o mais, mas há sempre aquela ideia de que...não há aqui propriamente uma parceria”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Na altura, achei que sim. Hoje em dia já não, já nem me lembrava...”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não, mas sei que houve colegas que sim”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que um professor deve estar sempre preparado. Aliás há casos em que era bom ir sem aviso. Não acho que deva ser sempre”.
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “No caso da inspectora que me coube em sorte, isso não aconteceu!”
- Em relação à asserção 46, o nosso entrevistado acrescentou: “Não, mas por acaso tive colegas que me pediram para assistir às minhas aulas. Eu acho que não sou melhor que os outros, todos os professores tentam dar o seu melhor. Eu tive vontade de dizer à inspectora que aquela aula correu bem, mas tenho outras aulas que correm mil vezes melhor e outras que correm muito mal. Ela ficou tão empolgada como se aquilo fosse...eu até fiquei envergonhada. A aula correu bem também porque os alunos eram muito bons e qualquer professor brilha com bons alunos. Não achei que aquilo fosse assim uma coisa tão extraordinária”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim, embora ultimamente se tenha vindo a perder a definição de estratégias para ultrapassar as situações de insucesso.
2. Sim.
3. Não. Ninguém ligava à Área-Escola.
4. Sim.

5. Ainda estamos muito longe do que está preconizado. Tentamos que o apoio seja valorizado e que a filtragem seja maior.
6. Os Departamentos Curriculares sempre lutaram por isto, embora nem sempre tivéssemos acesso por parte do Conselho Executivo.
7. Sim, embora tivesse havido muito pouca adesão por parte da escola. Houve acções disponibilizadas e quase ninguém se inscreveu.
8. Até achámos que houve auto-avaliação a mais. Houve pessoas que também boicotaram um bocadinho isso. Também se tem vindo a perder esse processo de auto-avaliação.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Em relação à prática lectiva, achei que aquilo foi uma coisa tão desgarrada, achei que foi tão aleatório...Ninguém queria. Não percebi porque os critérios de selecção – porque é que é que era só uma pessoa do sétimo ano. Depois andava tudo preocupado. Eu até disse que não me importava porque a mim ninguém me podia chumbar. Em relação ao relatório, achei que quem visse o relatório ficava com a ideia de que a escola era pior do que na realidade porque as pessoas a preencher o inquérito, quando estão chateadas desancam em tudo e depois ficou essa imagem. Quando foi da segunda inspecção, eu fazia parte do Pedagógico e avisei as pessoas para terem cuidado e pensarem antes de preencher o relatório, para não se porem para aí a desancar na escola. Naquele relatório dá a ideia de que esta é uma escola horrível. Acho que as coisas apareciam muito negras e não é bem assim.

Para já foi uma guerra porque ninguém queria ser observado. As pessoas estavam muito preocupadas, havia uma avaliação externa que ia ser feita ninguém sabia muito bem por quem...as pessoas estavam muito preocupadas. Eu acho que a maior parte das pessoas nem devia estar preocupada porque a maior parte das pessoas tem uma boa prática docente.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Respondi a um inquérito sobre as condições físicas da escola. O inquérito foi distribuído aos membros do Conselho Pedagógico, ao presidente da Assembleia de Escola e a mais alguns professores. Estes estiveram cá uns dias e só se preocuparam com as questões físicas da escola e não com aspectos pedagógicas. Eu lembro-me que o presidente da Assembleia de Escola perguntou a um inspector quais as outras escolas que estavam a ser avaliadas só para ter uma ideia e que o inspector não lhe soube responder – o que foi um bocadinho estranho. Foram pessoas que não conheciam a escola, estiveram cá três dias, viram tudo e depois pronunciam-se sobre a escola de uma maneira que pode afectar o futuro da escola. Penso que, não estando a pôr a casa a idoneidade das pessoas, penso que é um bocadinho leviano. Acho que falta base científica. Uma pessoa que é avaliada tem que saber como vai ser avaliada. A pessoa precisa de saber quais os critérios de avaliação. Nós no início do ano fornecemos aos alunos os critérios de avaliação. Nós fomos avaliados e não soubemos como. Aqui também não há esse espírito de avaliação como há nos Estados Unidos. Acho que se criou muito a atitude do bicho papão na inspecção. E depois sabemos que há pessoas que vão lá fazer umas flores. No fundo, se formos a ver bem, houve algumas coisas que melhoraram, mas foi muito pouco. Algumas práticas pedagógicas que deviam ser realmente melhoradas, não...porque isto não era assim que tinha que ser feito. Por exemplo, nós sabíamos que havia uma professora que tinha problemas com os alunos e não foi avaliada, porque é que não foi ela e fui eu? Claro que mais ninguém quis e eu não tenho feito para dizer que não. Por outro lado, acho que esta também é uma classe que pouco classe é e quando é para atacar as pessoas defendem-se um bocado. Toda a gente fala dos professores dos filhos, mas se as pessoas sabem que se passam casos escandalosos, as pessoas devem vir assistir à aula. Deve avaliar-se para bem dos nossos filhos e do futuro do país – até é ser patriota, porque nós não melhoramos se não trabalharmos mesmo bem.

P – Então verificou-se um cerrar de fileiras face ao inimigo?

R – Completamente. Dizia-se que o inspector de Matemática era muito mau e que queria tramar os colegas, falava-se muito que ele ia tramar-me.

Anexo 48 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu fico um bocado à margem porque isto é um sector muito vasto e só quem lá está é que sabe”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Assim como era, assim ficou”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Nós sabíamos que a inspecção vinha cá e que vinha observar. Se nos preparámos, eu desconhecia. Aliás a inspectora que veio observar a minha aula, o comentário que fez é que aquela era uma aula normal, escolher uma aula com cabeça, tronco e membros – isso não me aconteceu. De maneira que eu não tive nem antes, nem depois. Tentaram tirar ilações daquilo que observaram. Para que é que observaram é que eu não sei. Só temos um documento de observação deles que nos deram no final da aula e mais nada. O que é que poderia ter sido feito, o que estava mal, directrizes para, nada disso foi dito. Se a inspecção fosse sem aviso nenhum, aí poderia ser generalizado. Não sei se se poderá generalizar de uma meia dúzia de casos para uma escola inteira”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Talvez alguma coisa a nível de documentos e de administração, mas de resto não”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “A avaliação externa pode colocar alguns professores a trabalhar de outra forma, mas também conseguir avaliar colegas, ver as necessidades que temos cá dentro e se podemos ou não alcançar determinadas metas...Que há uma necessidade, acho que sim. Qualquer sector precisa de uma avaliação, só assim as pessoas conseguem...alguns não precisam. Quem cumpre não precisa. Mas no meio de tanta gente, são tantos funcionários, são tantos professores que penso que alguma coisa terá que ser feita”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Não. Até porque eu acho que quem foi avaliado são pessoas que cumprem e quem cumpre não precisa. Em relação ao programa em si não sei”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: “A vinda dos inspectores mexeu, acho que mexeu”.
- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não estava lá em cima, mas algum trabalho a mais acho que dá sempre porque temos que ver se as coisas estão direitas. Nesse campo deu”.
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “No fundo era esse o objectivo”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguma coisa mexeu. Mas acho que intrusão não. É provável que tivesse mexido mais em quem estava a trabalhar com eles”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Era preferível. Aliás, se fosse bom não teria acabado”.
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “Resumidamente: nem deu para lá, nem para cá”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu só trabalhei com uma. Um deles já conhecia porque trabalhei com ele numa escola quando ele era professor e ele era para assistir a uma aula minha, mas por qualquer razão trocaram-me a sala e eu acho que isso foi prepotente porque alteraram a sala e ele não foi à aula porque não tinha o meu nome. Os alunos ficaram na expectativa e no final, aquele mexe-mexe, eu pergunto como é que é, porque parecia que andavam a brincar. O inspector respondeu-me que como não dizia o nome, não foi à sala. Para já eu estava à espera, não apareceu e senti-me incomodada. E ele até disse que tinha avisado, mas que podia não ter avisado e ter entrado sala dentro. Eu não gostei e até lhe disse que ele conhecia o meu trabalho e que quando quisesse vir, que dispusesse. Estava à espera que ele viesse a qualquer altura, mas depois o presidente do executivo marcou a hora e avisou-me. Penso que ao darem margem para escolher isso será um pouco fictício em relação a alguns porque o tratamento que temos com as turmas não é igual para todos, nós trabalhamos de maneira diferente. Depois veio uma senhora, muito simpática, sentadinha lá numa mesa, escreveu o tempo todo – o quê, não sei. A senhora teve tempo e veio-me dizer que era uma aula normal, uma aula de exercícios a ritmos diferentes. Sei que ela passou a aula a escrever e no fim só me disse que tinha sido uma aula normal. Foi uma aula intensa, a ritmos diferentes e muito desgastante. Se eles fossem dizer ao Ministério o que nós passamos aqui, o que é ter turmas com 20 a 30 alunos, o trabalho que temos, se calhar teríamos menos anos de serviço ou outras compensações. Assim não deu nada. O que é que eles vieram cá fazer? Eu não vi nada. Eles deveriam ver as dificuldades das escolas e ver o que nós estávamos a passar. Vir pedir mais? Foi esse o objectivo? Acho que já temos muito que fazer. Dar, não deram. Transmitir aquilo que a gente passa, duvido. Para quê? Morreu e ainda bem. Que tem que haver avaliação eu acredito. Há professores que trabalham e que não precisam de ter alguém atrás, há outros que trabalham menos e que, se calhar, precisavam de alguém que os vigiasse. Discordo que fossemos parceiros: cada um fez o seu trabalho. Nós nem falámos com eles”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Foi sempre feito. Sempre fizemos gráficos do aproveitamento dos alunos. Obrigavam-nos a escrever as estratégias de recuperação nas actas.
2. A Área-Escola funcionou sempre um bocado mal. Ficava sempre em cima das costas do Director de Turma. Agora com a Área de Projecto a história é a mesma. Penso que o Ministério manda as coisas cá para fora e não prepara os professores. Ninguém quer saber das nossas dificuldades. Sinto-me atirada às feras. Ninguém nos prepara e depois querem bons profissionais? Vêm aí uma reforma do secundário e ninguém nos preparou.
3. Não tem informação.
4. No meu caso não faço teste diagnóstico.
5. Não foi feito. Os apoios educativos funcionaram como mais uma aula, embora os documentos nos digam o contrário. Mas nós também não estamos preparados para isso. Acho que as aulas de apoio deveriam ser dadas pelos próprios professores, acho que a situação assim não está tão correcta.
6. Não senti que nos obrigassem a cumprir o programa. Tenta-se fazer o que se pode.
7. Sim. Tivemos mais computadores, mais salas, colegas disponíveis para ajudar. Quem não avançou foi porque não quis.
8. Não sei.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Um programa destes deveria ter começado por um debate entre inspectores e todos os professores, para poderem transmitir as directrizes e para poderem transmitir no relatório o nosso feedback. Assim eles fizeram o trabalho deles e foram-se embora. Faltou a interacção. Se o objectivo era só avaliar-nos, então tudo bem. Se o objectivo era fazer com que melhorássemos, sentir as necessidades e apontar os defeitos – penso que esse campo seria o mais positivo e não foi feito.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores.

Anexo 49 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 4 da Escola Sobreiro

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Afectou especialmente a nível do clima na sala de professores, os professores deixaram de estar tão à vontade, passou a ver um ambiente mais silencioso e até mais arrumado – a sala dos professores passou a estar mais arrumada e mais fria”.
- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Tal como disse, na sala dos professores o clima saiu afectado. Os inspectores, quando entravam na escola, passava a mensagem ‘eles entraram’, o movimento dos inspectores dentro da escola era controlado e sabia-se, mais ou menos, aquilo que eles andavam a fazer. O tempo que eles passavam na comissão executiva servia de mensagem aos outros professores que não estavam na comissão executiva e as pessoas comentavam tanto tempo, tão pouco tempo, será benéfico ou não. Comentava-se aquilo que se estava a passar e aquilo que os inspectores estavam a fazer na escola”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	melhoria do seu desempenho.					
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Lembro-me de considerarem que foram mais duros do que aquilo que a escola merecia”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Uma vez mais, a ideia que tenho é que foram mais duros no relatório, portanto, a escola não seria tão má”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Aquando da Intervenção Sequencial é que me apercebi que o Plano de Acção da escola não foi tão explícito quanto os inspectores gostariam que fosse. A identificação dos problemas teve a ajuda do relatório, mas não de uma forma explícita. A escola continuou a considerar-se como um todo, com a sua identidade e o relatório surgiu como mais um elemento, não como o mais importante”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Apesar da escola ter um projecto educativo, só no ano seguinte é que começou a ter maior consciência da construção do seu projecto curricular. Essa ideia de que o projecto educativo tinha que ter uma dimensão curricular fez com que melhor se percebesse quais eram as fragilidades da escola. Esta primeira inspecção veio fora de tempo. Se tivesse aparecido um ano depois teria sido muito mais produtiva. Foi nessa altura que esta escola começou a implementar a gestão flexível do currículo e que a escola começou a ter mais consciência daquilo que seria necessário para o projecto. Foi nesse ano após a inspecção que a escola cresceu, mas cresceu não por causa da inspecção, mas pela entrada da gestão flexível do currículo. Um ano depois todos estes comentários teriam outro impacto. Com a gestão flexível do currículo, passou-se a valorizar tudo aquilo que pudesse ajudar a escola a perceber-se, deu uma nova consciência à escola, enquanto que a inspecção passou a ser importante porque o relatório apresenta um olhar externo que é mais uma ajuda.”

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Quando integrada com a avaliação interna e depois de discutida”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que tentaram passar o mais despercebidos possível”.
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Os inspectores eram pessoas conhecidas, no fundo, o que era estranho era surgir com aquela função. Logo, não poderiam exercer essa função de controlo mais agressiva. Se um ou outro era mais arrogante, isso já era uma questão de feitio, não o passou a ser por ser inspector”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim no sentido em que havia algo de novo e de diferente a acontecer”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Preferia que o Ministério da Educação fizesse um plano de uma avaliação externa realmente eficiente e eficaz que ajudasse a escola a crescer”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Vimos como colegas a passear de um lado para o outro, mas não eram parceiros no processo de avaliação. A inspecção enviou antes uma lista de quais eram os seus objectivos. Essa lista foi lida e consideramos que era perfeitamente lógica. De acordo com essa lista, os inspectores poderiam ser parceiros – era um bocadinho estranho, mas podiam ser parceiros. Acontece que da primeira inspecção isso não foi muito visível. De acordo com isso não sei como é que os inspectores podem ser considerados parceiros. Teoricamente sim, na prática...Na prática não os viam como uma nova forma de inspecção, mas como inspectores tradicionais”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Pontualmente sim”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.					
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “De acordo com a lista de objectivos que a inspecção enviou, o departamento de que fazia parte fez uma análise daquilo que os inspectores vinham fazer à escola e, daquilo que me lembro, o que os inspectores vinham fazer era saber se realmente a escola tinha condições para um ambiente de aprendizagem adequado. Ao ser necessário fazer uma observação de uma aula, pareceu-nos que mostrar o ambiente seria mostrar as condições que havia na escola e, por isso, fez-se uma escolha de um professor e combinámos que a aula observada seria uma aula experimental porque qualquer outra aula poderia ser vista em qualquer outro grupo disciplinar. A aula foi preparada para poder ser observada de acordo com os critérios que tínhamos recebido e esta foi uma decisão do grupo”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Se for uma aula para ser observada de acordo com determinados critérios, penso que sim porque então a aula tem que ser preparada. Se for uma aula para ver como é a generalidade e a normalidade, então não”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “No meu caso sim porque eu conhecia o inspector. O feedback que foi dado não foi em termos científicos, nem poderia ser porque não era eu que estava a ser observada, mas sim as condições”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Chegavam às salas de aula de uma forma simpática, cumprimentavam os alunos, sentavam-se em sítios onde não interferissem com a dinâmica da sala de aula, no fim da aula despediam-se dos alunos simpaticamente. Foram sempre simpáticos. “

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Não sei.
3. Não sei.
4. Foi debatido, mas não sei qual o resultado.
5. Houve uma enorme tentativa neste aspecto, mas não sei até que ponto foi conseguido.
6. Deu uma enorme discussão e confusão porque foi a primeira vez que se pôs a questão de que existem conteúdos estruturantes dentro dos programas, o que leva à conclusão de que existem outros conteúdos que podem não ser estruturantes. Algumas coisas devem ter ficado.
7. A escola desenvolveu um enorme interesse nesta área, deve ser das que melhor estão preparadas para as TIC, tanto em termos materiais como em termos de recursos humanos.
8. A consciência da necessidade da avaliação da escola surgiu a partir dessa altura. Não sei se por influência do PAIE ou devido ao projecto de gestão flexível do currículo.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não tem opinião.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

A formação dos inspectores. Um dos inspectores não teve facilidade em entender as especificidades do projecto educativo desta escola e da ideia de construção do projecto, para além da própria leitura dos documentos. No princípio do ano lectivo devem ser dadas a todas as escolas as metas para essas escolas. Devem ser revistas todos os anos e entregues para que quando uma equipa de inspectores for à escola, esta se sinta preparada porque sabe quais são as metas, faz a auto-avaliação e está perfeitamente enquadrada. Também deveria ser feito um encontro dos resultados. Não apenas a nível dos resultados de uma escola, mas a nível por exemplo de uma região para que as escolas possam perceber qual o caminho a seguir, não é uma situação de encontrar padrões, mas um crescer em conjunto. Se a avaliação externa servisse para isso, talvez se deixasse de pensar que o avaliador/inspector quando chega à escola vem à procura dos pontos negativos.

Anexo 50 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim porque não houve necessidade da escola estar a adaptar procedimentos pelo facto de os inspectores cá virem. Não tínhamos nada a esconder, nem nada a alterar”.
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Esclareceram e foram suficientes, embora as pessoas não tenham compreendido a 100% aquilo que eles vieram cá fazer e assim houve alguma relutância face à vinda deles. Mas julgo que os contactos prévios foram atempados e esclarecedores”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Esta escola sente-se sempre, em qualquer momento preparada”.
- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende da finalidade da visita. Se for uma visita orientada como foi aquela, penso que não há grande necessidade de muita antecedência porque as escolas devem se apresentar exactamente tal e qual como estão, para que os problemas que tentam obviar sejam detectados e remediados posteriormente. Se é uma visita para averiguar determinados dados como é a visita que eles fazem normalmente no início do ano, penso deve ser avisado com antecedência para que esses dados possam ser preparados para ser fornecidos”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque houve pessoas que não entenderam bem a função dos inspectores e que quando se fala em inspecção carrega sempre uma conotação um bocado negativa. Não posso deixar de dizer que certos colegas se sentiram pouco à vontade com a presença da inspecção e nessa medida houve uma certa alteração ao normal funcionamento da escola. Para além disso julgo que não afectou. Enfim, afectar, afecta sempre, mas não podemos dizer que a escola ficou completamente alterada com isto. Foi uma intervenção normal, com as suas implicações, mas não podemos dizer que houvesse uma alteração de 180 graus. Há sempre alterações – só o facto de dizer que está cá um inspector, altera logo o funcionamento, não é? Mas não podemos apontar alterações muito visíveis, nem muito concretas porque essas alterações ocorrem sempre com qualquer corpo estranho à escola, em qualquer momento”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Globalmente concordou, embora tenha discordado pontualmente de uma ou outra indicação por considerar que não só umas seriam inviáveis, como outras já estariam postas em prática há muito tempo – não havia evidências documentais e algumas questões de relação entre alunos, professores e encarregados de educação. Essas questões foram mencionadas no relatório final, mas algumas já estavam em curso muito tempo antes de os inspectores entrarem na escola”.
- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que houve profissionalismo e isenção da parte dos inspectores e por isso, provavelmente, outra equipa faria o mesmo género de recomendações, mas isto é muito subjectivo”.
- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Tiveram impacto positivo na medida em que as recomendações que foram feitas e que nós consideramos pertinentes foram postas em prática. Aquelas que, como já referi, nós já tínhamos posto em marcha e que não foram observadas, ou que foram mal detectadas, essas continuámos como estávamos a fazer. Aquilo que nós consideramos que era de facto de alterar, foi alterado”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “O relatório foi entregue à Associação de Pais. Esta, se não me engano, recebeu-o, leu-o e pouco mais fez. Algumas das recomendações eram tão específicas, eram questões técnicas que ultrapassam um bocado o âmbito de conhecimento do

funcionamento da escola para os encarregados de educação. Julgo que lhes foi explicado o que poderia significar, mas a Associação de Pais não valorizou muito aquelas recomendações porque ultrapassam um bocado o âmbito do seu conhecimento”.

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Esta escola reviu-se e, apesar de tudo, congratulou-se com a imagem que foi apresentada”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Não foi feito em termos formais, mas os órgãos da escola ponderaram sobre o documento apresentado pela inspecção e tentaram remediar aquilo que era de remediar”.
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Muitas das medidas, nomeadamente de carácter administrativo, foram implementadas e a escola não passou a funcionar pior”.
- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Algumas pessoas sentiram isso, eu pessoalmente não concordo, nem discordo. Deu-nos a sensação de que a linguagem utilizada foi uma linguagem estereotipada, ou seja, o tipo de linguagem apresentado no relatório fornecido à nossa escola é o mesmo tipo de linguagem que eles poderiam utilizar para outra escola qualquer. Aquilo que eles disseram, efectivamente, diz respeito à nossa escola, mas o tipo de linguagem pareceu-nos um pouco estandardizado. De qualquer forma, isto não quer dizer que este tenha sido um relatório do tipo chapa. O relatório aplica-se à nossa escola”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Mal seria se não contribuísse”.
- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “A escola já fazia uma auto-avaliação, se calhar não em termos tão sistematizados como aquilo que foi proposto”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “É evidente que aquelas recomendações têm sempre que ser tomadas em conta pelo Conselho Executivo e pela sua forma de actuar, se é entendido dessa forma, então é evidente que o Conselho Executivo integrou nas suas práticas as recomendações. Agora, se me pergunta os factos concretos, aquilo que se passou a fazer, é evidente que tomámos atenção ao relatório e globalmente tivemos em conta aquilo que lá foi dito”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Não será “o”, mas é um deles”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “A partir do momento em que soubemos da visita e enquanto eles cá andaram é evidente que tivemos um acréscimo porque tínhamos que os acompanhar e tínhamos tarefas para fazer”.
- Em relação à asserção 29, o nosso entrevistado acrescentou: “Nos alunos e no Conselho Executivo não. Em alguns professores se calhar houve”.
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: “Se foi seguida no momento ou não, nós não tivemos muito bem esse barómetro. Agora que depois disso houve da parte dos encarregados de educação, nomeadamente da Associação de Pais, a noção de que de facto a escola foi avaliada e que, mesmo quando vieram os resultados, a Associação de Pais se regozijou com a forma como a escola foi avaliada, isso é um facto. Durante a intervenção julgo que não houve o acompanhamento por parte dos encarregados de educação”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Não de forma directa, mas através das recomendações que foram postas em prática. Será uma relação de causa-efeito? Não o sei”.
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “A escola tem imensas carências. Todo o dinheiro que vier para a escola é bem-vindo e é bem aplicado. Nós temos sempre a preocupação de poupar o mais possível para conseguirmos ter algum meio de fazer alguma coisa, que fica sempre aquém das nossas ansiedades e expectativas. Portanto, qualquer dinheiro que vier do ministério para a escola é sempre bem-vindo”.
- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, contribuiu. Disso não há dúvida nenhuma”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não constatei isso, mas pelas conversas nos corredores e na sala de professores, por aquilo de que me apercebi, concordo com essa afirmação”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve os que o fizeram e os que não fizeram. Houve aqueles que disseram que a sua aula iria decorrer tal e qual como tinha decorrido até aí e houve aqueles que tiveram a preocupação e tiveram mais cuidado. Isto aconteceu em camadas etárias diferentes. Os professores da casa, os da velha guarda e que são bons professores, esses não tiveram preocupação em se esmerar porque não precisam. Aquele professor que se calhar é mais despreocupado, mais novo e que, enfim, não cuida tanto da programação e da aula em si no dia-a-dia, se calhar esse teve esse cuidado porque sabia que ia ser observado”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “É evidente que inconscientemente a pessoa tem a tendência de ter muito mais cuidado quando sabe que vai ter uma assistência. É evidente que se nós

queremos saber alguma coisa com rigor, não podemos preparar essa observação e nesta medida eu discordo que a visita seja anunciada”.

- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Não era isso que eles procuravam, até porque eles normalmente não eram professores da disciplina, nem especialistas. Não era a competência científica que eles procuravam, mas a prática pedagógica”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 49, o nosso entrevistado acrescentou: “Afecta sempre”.
- Em relação à asserção 54, o nosso entrevistado acrescentou: “Fiquei com a sensação que era uma abordagem não tanto de inspectiva e de controlo, mas para perceber até que ponto a escola com as mudanças estava a obter melhores resultados”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. O Projecto Educativo não foi alterado, mas os processos que levaram ao seu ajuste e à sua actualização tiveram em conta as recomendações.
2. O Plano Anual de Actividades passou a ter uma outra redacção, enquanto ele existiu foram tidas em conta as recomendações.
3. O Regulamento Interno foi várias vezes revisto, adaptado tendo em conta as recomendações da inspecção.
4. Tudo isto já era prática corrente da escola.
5. As actas passaram a ser mais detalhadas e mais reflexivas, mas há sempre professores que não aplicam o que o Conselho Executivo preconiza.
6. É prática corrente da escola. Talvez tenha passado a haver mais atenção a este aspecto. O que não temos é recursos humanos suficientes para implementar tantas medidas de apoio educativo quantas seriam necessárias.
7. Os grupos disciplinares foram alertados para este aspecto. Não tenho a certeza do impacto que essas recomendações tenham tido efectivamente.

8. Está implementado.
9. É feito, nomeadamente em Conselho Pedagógico. Não sabemos até que ponto o que fazemos satisfaz a exigência da recomendação.
10. É feita a articulação interciclos, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos.
11. Chamámos a atenção dos grupos para isto.
12. Pareceu-nos despropositado. Há professores que fazem essa monitorização sistemática dos cadernos diários. Já antes da intervenção se fazia isto.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não houve nada que me chocasse. Talvez porque esta é uma avaliação que tem os seus pontos negativos, mas não são tão negativos que levem as escolas a virarem-se de pernas para o ar e a ter que se reorganizar de outra forma. É uma abordagem mais experimental do que outra coisa. Eu penso que não teria nada a mudar. É evidente que se calhar se houvesse outro tipo de recomendações e essas recomendações não estivessem de acordo com aquilo que nós sentimos, se calhar teríamos notado na altura que havia coisas que não estavam de acordo com a nossa maneira de pensar, de sentir e de actuar. Nós pensamos que a fazer um balanço seria positivo.

P – Acha que esta inspecção veio legitimar a vossa actuação como Conselho Executivo, sendo este um olhar externo que, de certo forma, veio reforçar a vossa auto-confiança, a vossa crença na vossa actuação, apresentando um relatório que é encomiástico para a escola e para o Conselho Executivo porque se prende com questões de pormenor e de tipo administrativo, mais do que qualquer outra coisa?

R – Acho que sim. Inclusivamente veio legitimar uma série de procedimentos que nós temos e tínhamos na altura que em determinados momentos eram postos em causa pelos encarregados de educação. Esta avaliação veio reforçar a nossa confiança na actuação do Conselho Executivo como um todo.

P – Acha que a maior parte dos professores continua a ter receio da inspecção?

R – A maior parte talvez não, mas para alguns julgo que essa imagem ainda continua porque ganhar fama é rápido, perdê-la é mais moroso. Realmente a maior parte das pessoas ainda associa a inspecção a uma conotação um pouco negativa. Mas penso que as pessoas já notaram que hoje em dia há de facto uma alteração comportamental e processual na inspecção e que os inspectores hoje em dia tentam mais corrigir do que verificar o que está a ser feito. Claro que ainda há muita gente que pensa que o inspector é um papão, uma figura que vem verificar como as coisas estão a decorrer e não uma pessoa que está interessada em limar arestas e corrigir defeitos e apontar outros caminhos, mas acho que essa imagem está a desaparecer.

P – Acha que este programa contribui para esse desaparecimento dessa imagem?

R – Pelo menos para as pessoas que contactaram com a inspecção, sim. A princípio as pessoas estavam um bocadinho renitentes a que tivessem aulas assistidas, depois verificou-se que não existia problema e que os inspectores estavam cá para ajudar. Por isso penso que de uma maneira geral as pessoas que cá estavam na altura e que tiveram contacto com os inspectores ficaram com uma outra ideia do que era a inspecção.

Anexo 51 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim foi suficiente, eles avisaram com bastante antecedência, o que nos permitiu trabalhar”.
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, mas esta escola não é uma escola que falhe muito, claro que há sempre casos, mas esta escola sentia-se mais ou menos preparada. Não teve que fazer grandes alterações para receber a inspecção. Não concordo totalmente porque acredito que nenhuma escola estará totalmente preparada para receber uma visita da inspecção”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “O pré-aviso é útil na medida em que permite preparar as coisas, mas nós já nos sentíamos preparados para a visita da inspecção. Eu penso que deveríamos trabalhar no sentido de fazer sempre um bom trabalho e, portanto, qualquer inspector que aparecesse por aí deveria ver a realidade. Ora, um pré-aviso implica já essa condicionante. Nós deveríamos fazer sempre o nosso trabalho bem, deveríamos estar permanentemente a fazer o nosso trabalho bem e os inspectores poderiam vir sem avisar. Contudo, o pré-aviso ajuda sempre”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Afecta sempre porque os parâmetros estão a ser vigiados e vistoriados. Eu sei que houve pessoas que dão aulas há vinte e há trinta anos e que se sentiram amedrontadas por ter uma aula assistida. Psicologicamente afecta”.
- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “A sensação que tenho é de que os professores que iriam ter aulas assistidas melhoraram alguma preparação, com mais trabalho elaborado, ou o trabalho normal do dia-a-dia, mas tiveram mais algum cuidado porque sabiam que iam ter aulas assistidas. Penso que até é normal. Nós preparamos as nossas aulas, mas se eu soubesse que iria estar lá a inspecção, o cuidado seria diferente. É como quando estamos a fazer estágio e temos uma aula assistida”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve críticas apontadas com as quais não se concordou plenamente. No entanto, tentámos, a partir das críticas feitas, corrigir, cumprir e melhorar – embora não se concordasse plenamente. A nossa escola já desempenhava as suas actividades bem, os inspectores apontaram apenas pormenores e nós não concordámos plenamente com alguns, mas globalmente concordámos”.
- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Mesmo discordando num ponto ou noutro, tentámos melhorar de acordo com aquilo que a inspecção pretendia”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Reviu-se globalmente, embora não concordasse com alguns aspectos”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Nos pontos fracos é que muitas vezes entrámos em choque, porque somos bons em determinados aspectos e por isso não podíamos ser maus em certos aspectos. Havia ali coisas que não batiam totalmente certo. Agora, a identificação de pontos fracos e fortes permitiu-nos melhorar o nosso funcionamento”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Em termos globais, sim. Em termos particulares...há os que trabalham bem e os que trabalham menos bem. Os que trabalham menos bem após a passagem da inspecção trabalham melhor. Mas as pessoas que trabalham bem e que são conscienciosas tentaram corrigir e enfrentar as críticas”.
- Em relação à asserção 20, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim porque eles mesmo diziam para se ter em atenção os pontos fracos apontados pela inspecção”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Esta escola já é exigente. A escola em si já trabalhava bem em termos globais, depois de ter passado a inspecção passámos a trabalhar melhor num ou outro pormenor ou ponto”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: "Todos tiveram conhecimento. Se não tiveram atenção, deveriam ter".
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: "Não, a não ser nas aulas assistidas em que poderiam se sentir um bocadinho mais estranhos, mas o facto de estar a inspecção na escola não me parece que os tenha afectado psicologicamente".
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: "É evidente que sim. Eles estavam cá e nós sentíamos a presença deles".
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu acho que este tipo de inspecção não melhora significativamente a escola. Ou as pessoas que estão na escola trabalham bem, ou então não é uma inspecção que vem resolver os problemas porque os inspectores só cá estão uns dias. E o resto do ano? Ou nós trabalhamos bem ou a inspecção não resolve os problemas. O dinheiro poderia ajudar a melhorar a escola porque há falta de material e de condições. A inspecção não vem melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos quando o meio envolvente não ajuda, quando os alunos vêm para a escola com fome. Claro que a inspecção funciona com determinado tipo de professores, mas é só quando a inspecção cá está que trabalham melhor. Por isso não sei se o dinheiro gasto não seria melhor aplicado, provavelmente não digo na minha, mas há tantas escolas carenciadas, sem condições, em que os alunos vêm para a escola sem comer. Não sei se não seria melhor".
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: "A única situação negativa que senti na altura foi que alguns professores ficaram extremamente nervosos quando souberam que iriam ter aulas assistidas. De resto, as pessoas lidaram com aquilo normalmente, cumpriram, tentaram organizar as coisas melhor".
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: "Nós trabalhávamos bem e continuámos a trabalhar bem, mas não posso dizer que discordo, porque por mais pequena que fosse, houve alguma melhoria".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não posso concordar na totalidade porque há pessoas que já investiam normalmente nas aulas e não fizeram nada de diferente para aquelas aulas, já investem de tal maneira naquelas aulas que não fizeram nada de novo. A maior parte dos professores não faz um plano aula a aula, faz um plano a médio prazo porque já trabalham há muitos anos e para essa aula provavelmente tiveram que fazer uma planificação. Mas alguns fizeram e outros já sabem normalmente que têm problemas e esses tiveram mais cuidado”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Para um descanso do professor, deveria. A inspecção levada a cabo com mais rigor não deveria avisar antes. É extremamente complicado sem pré-aviso, com pré-aviso a pessoa pode preparar os alunos. É complicado trabalhar a pensar que a qualquer momento pode entrar um inspector na sala, mesmo que estejamos a fazer tudo direitinho. Agora, com um pré-aviso há uma preparação psicológica dos alunos e dos professores. Entrar assim sem aviso pode prejudicar imenso a aula do professor”.
- Em relação à asserção 43, o nosso entrevistado acrescentou: “Se o conseguiram ou não, não sei, mas ideia será essa tanto quanto possível”.
- Em relação à asserção 44, o nosso entrevistado acrescentou: “Na altura sim. Posteriormente houve umas correcções mediante alguns dos tais senões que apontaram como crítica e em termos de planificação houve acertos”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. O Projecto Educativo foi alterado, mas não foi só por estar cá a Inspeção.
2. O Plano Anual de Actividades também foi reajustado. Passámos a apresentar o Plano de maneira diferente.
3. Não sei se foi reajustado só porque a Inspeção cá veio.
4. A partir da Inspeção passaram a especificar mais e relatar os pormenores, até para elucidar melhor os encarregados de educação. Lembramo-nos sistematicamente que a Inspeção identificou este como um dos aspectos negativos e tentamos melhorar.

5. Houve um cuidado maior na elaboração desses registros. Mas um dos pontos que eles apontaram é humanamente difícil quando há professores que têm cinco ou seis turmas.
6. Há grupos que fazem. Os grupos que acham importante fazer teste diagnóstico já faziam antes e continuaram a fazê-lo. Penso que os grupos que não faziam, não passaram a fazê-lo em função da Inspeção. Não sei até que ponto houve alteração só porque eles disseram isto.
7. Os professores fazem ajustamentos das planificações em função das diferenças das turmas. Mas não registam. Não há evidências documentais dessas adaptações. Os professores não dão o mesmo tipo de aulas a todos os alunos porque cada turma é diferente. Adaptam-se à realidade da turma, mas não registam as estratégias adaptativas. Não há um relatório escrito de todas as alterações que cada professor faz em relação a cada turma. "O professor faz muito mais do que aquilo que está escrito".
8. A análise do sucesso escolar é feita em reunião de departamento disciplinar.
9. Sem opinião.
10. Generalizaram-se as práticas de comunicação interciclos.
11. Constroem-se os instrumentos de avaliação sumativa. Já faziam e continuaram a fazer.
12. Provavelmente houve mais atenção aos cadernos depois da Inspeção.

Anexo 52 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Um documento propriamente dito, não, mas houve alterações. Passámos a registar coisas que já eram feitas, mas das quais não havia um registo”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, mas pontualmente”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo. Às vezes olhamos um bocadinho demais para nós mesmos. Nós ao fim de algum tempo já não temos perspectiva. A proximidade é tão grande que muitas vezes já não conseguimos ver. Às vezes conversar com outros colegas de outras escolas relativiza as coisas e passamos a ver aquilo que fazemos”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que não foi tanto controlar, foi mais no sentido de ajudar a melhorar. O objectivo essencial não era esse”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, concordo plenamente. Na minha turma, por exemplo, foi um bocado de paranóia. São alunos difíceis de controlar e naquele dia pareciam mortos! Eles assumiram aquilo como uma coisa em que eles tinham que provar sei lá o quê. Eles não se manifestavam. Não estavam normais. Houve outros alunos que tornaram as aulas um bocadinho mais infernais do que é costume, os meus pareciam mortos para me protegerem, para se protegerem a si próprios, passaram os cadernos a limpo...”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Quando eu comecei a dar aulas o inspector chegava à escola e entrava para a sala de aula. Lembro-me que havia um inspector que era mau como as cobras, uma coisa terrível e toda a gente tinha medo dele. Quando a directora de grupo soube que ele se aproximava mandou avisar de que vinha aí o inspector e eu só ouvia toda a gente a dizer que vinha aí o inspector, parecia aquela história de uma peça de teatro antiga com alguém lá fora a dizer “vem aí o inspector”. Realmente a situação de estar alguém lá fora a dizer “vem aí o inspector” é uma situação caricata. Ora é evidente que avisar parece-me uma coisa mais “leal”. Nunca estiveram tanto tempo na escola, eles tentaram transformar-se em parte da casa, tentaram. Não sei até que ponto conseguiram. Alguns mais do que outros, eram afectivos, havia outros mais ariscos. Andaram por aqui, estiveram numa sala, foi uma coisa muito diferente. A nível da necessidade ou não de avisar, não sei. Penso que, por um lado, eles deveriam não avisar para ver a realidade – porque naquele caso não viram, houve ali uma grande reviravolta, alguns alunos faltaram porque não tinham caderno diário. Mas penso que sim, que devem avisar”.

O nosso entrevistado acrescentou ainda:

“Eu não gostei de ser observada, porque não gosto, penso que isso interferiu na minha aula, embora a inspectora que foi à minha aula tenha procurado ver os documentos, estabelecer um diálogo com o aluno ao lado de quem se sentou, procurou interessar-se por aquilo que se passava. Desta vez senti-os mais próximos. Se teve efeitos positivos ou não... Agora até penso que foi uma experiência que eu nunca tinha tido – uma inspecção daquele tipo. Os inspectores eram muito próximos das pessoas e tentando integrar-se, não o conseguiram de todo porque, enfim, há outras condicionantes. Eles sabem de facto que as pessoas estão ali sempre apreensivas porque vão ser avaliadas e porque havia muito a ‘ideia da camisola’ (não queria que a escola ficasse mal por minha causa e, portanto, há essa responsabilidade)”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. “Sim, na medida do possível. Mas há actas e actas”. “Nalgumas há frases feitas. Frases para inspector ver”.
5. “No meu departamento tentámos fazer reflexões. Antigamente havia apenas planificações nos dossiers. Agora temos a avaliação da unidade, aspectos de adaptação curricular. Acompanham as planificações de reflexões sobre a prática pedagógica”.
6. “Se as turmas são do ensino especial, nota-se de facto esta diferenciação nas planificações. Se um professor tem seis turmas não pode fazer planificação diferenciada com tanto detalhe. Temos turmas de 28 alunos e até há pouco tempo tínhamos 30”.
7. “Pois isto foi uma piada, não é? Nós tentamos ir pelo manual que nos dá uma planificação prática. Os inspectores criticaram quando cá voltaram. Mas se está bem e nós temos um livro que já tem a orientação, o mais que podemos fazer é fazer alterações àquela planificação básica. Qual é a ideia de nos castigarem a dizer que temos de passar aquilo tudo? Os professores não têm muito tempo para fazer isto”. Tentam ir mais em sintonia com o ritmo de aprendizagem das diferentes turmas.
8. Estão a utilizar instrumentos quantitativos do insucesso escolar. Reflectem sobre esses resultados, registam a reflexão e as medidas para corrigir esse insucesso.
9. Fazem isto, mas não garante que o Conselho Pedagógico reflecta sobre esses assuntos. Antes não o fazia.
10. Sim, desenvolvem práticas de reflexão e articulação entre disciplinas e interdisciplinas.
11. Sim, reflectem sobre os testes e as respostas dadas pelos alunos. Avaliam até que ponto as perguntas estavam adequadas aos alunos.
12. Não há hipótese de passar a vida a verificar cadernos diários. Não há tempo suficiente para isso. Utiliza periodicamente a metodologia da avaliação por pares com troca de cadernos entre os alunos para avaliarem os cadernos uns dos outros. Mas é uma utopia fazer sistematicamente a verificação dos cadernos com programas monstruosos.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

- Por vezes os inspectores querem de nós, professores, o impossível. Isso gera frustração nos professores porque só conseguem chegar ao possível.
- A abordagem inspectiva deve ser adaptada à realidade de cada escola intervencionada. Esta escola é uma escola muito tradicional porque os pais assim o querem. Os pais querem que esta escola seja um colégio gratuito que prepare os meninos para voos, para o ensino superior ou pelo menos para um curso médio. Não querem que nós venhamos para aqui entreter os meninos. Eles são muito exigentes neste aspecto e estão muito atentos ao que fazemos. Os professores têm que cumprir.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

- “Não gostei tanto deste grupo de inspectores. Os do PAIE mostraram-se mais sensíveis aos problemas da prática. Estes vinham fazer-nos as contas, vinham mesmo numa de inspecção”.

Anexo 53 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Fiquei com a ideia de que havia um trabalho de equipa”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: "As pessoas começaram a preocupar-se mais com a actividade escolar e todas estas questões da reestruturação. Claro que os quadros continuaram na mesma. O impacto foi positivo essencialmente ao nível da sensibilização. As coisas têm impacto quando se mexe nelas. Não é só vir alertar. É necessário alterar as coisas positivamente. O que, a meu ver, não foi feito".
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: "Em parte, mas não totalmente"; "Achei muito positivo que os inspectores tivessem referido no relatório sobre a nossa escola os problemas de instalações, nomeadamente os laboratórios. Isso acabou por exercer pressão e, a verdade é que, algum tempo depois tivemos um dos laboratórios necessários. Não sei se foi em resultado da pressão exercida através do relatório da Inspeção, mas a verdade é que temos finalmente esse laboratório".
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: "Sim, foi delineado (um plano). Não sei dizer agora com que precisão".
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: "Esta escola, de todas as que conheci até agora, e já foram muitas, foi das escolas que mais me encantou na perspectiva de funcionamento, na perspectiva de gestão. A gestão desta escola consegue fazer maravilhas que eu fico; às vezes, perplexo. É difícil encontrar uma gestão como esta. Tendo em conta as condições desta escola, é difícil fazer melhor".
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: "Não, esse relatório foi bastante incisivo nas diferentes áreas".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: "De certo modo. Não é possível fazer milagres. Mas penso que houve uma tentativa de contribuir".
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: "De certo modo houve uma preocupação, uma sensibilização".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: "Ao nível dos professores, sim, ao nível da Direcção Executiva não me apercebi de nada. Fiquei com a ideia de que não".
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: "Fiquei com a ideia de que havia também uma preocupação de controlo".
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: "Pontualmente. Por aquilo que soube, durante as aulas observadas os alunos não tiveram um comportamento típico. Aquele não é o comportamento do dia-a-dia que eles manifestam perante os professores. Parece que todos os alunos se portaram maravilhosamente bem, tiveram um comportamento excepcional. Salvo uma ou outra situação de alunos com necessidades educativas especiais. De certo modo facilitaram as aulas aos professores".
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: "Para se conseguir isso, não é através de uma inspecção. A melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos terá de ser conseguida através de um investimento nos professores e na sua formação. Para além disso, é necessário investir na formação dos próprios pais e encarregados de educação dos alunos, para que eles os socializem melhor e os preparem para o trabalho a desenvolver na escola".
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: "A própria palavra Inspeção está um bocadinho fora do contexto actual de democraticidade. Quando se fala em Inspeção pensa-se logo em alguém que vem punir, castigar, etc. A meu ver o papel da Inspeção seria mais o de supervisão pedagógica, uma função de ajuda, de colaboração, para levantar a auto-estima de muitos".
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Preferia o dinheiro porque neste processo de transição e de autonomia das escolas é lógico que o dinheiro era mais necessário".
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: "Terá tido alguns impactos positivos".
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: "Pontualmente, pontualmente".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Por alguns comentários que ouvi, julgo que não houve *feedback* ou que o *feedback* foi muito restrito, muito limitado. O *feedback* implica conhecer, estar muito bem dentro do âmbito pedagógico e científico. E isso nem sempre acontecia. Se há uma pessoa com formação científica em Físico-Química que está a assistir a uma aula de Português, por exemplo, há muita coisa que escapa. Ele quer dar um *feedback* real, mas prefere não comentar com medo de alguma gralha”.
- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que esse *feedback* é fundamental. Não tem lógica haver uma observação de aula e não haver *feedback*. Não tem sentido”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. – (Não coloquei esta questão, 47, visto que o tempo urgia. Os alunos do nosso entrevistado estavam a aguardar a sua chegada).
2. –
3. –
4. –
5. –
6. –
7. –
8. –

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“A Inspeção deveria funcionar como um processo de ajuda, resolução de problemas, supervisão pedagógica. Alguém que vem de uma forma subtil, e não ditatorial, sublinhar questões importantes para o processo ensino-aprendizagem. Devia haver um diálogo prévio. Maior proximidade e empatia com os professores. Eliminar as barreiras entre os inspectores e os professores”.

“É preciso trabalhar no sentido de eliminar esse medo da Inspeção. As pessoas dizem que não, mas na realidade continuam a sentir medo da Inspeção. Uma observação de uma aula não diz nada. É necessário apostar num processo continuado. Só depois disso poderia haver uma conclusão no sentido de ajuda aos professores em questão. É altura de mudarmos o nome da palavra inspecção. É uma palavra aterradora, de cariz ditatorial, demasiado controlador e não de ajuda, colaboração, auxílio. Nós precisamos é de pessoas que nos ajudem e não alguém com um perfil austero”.

“É preciso que a comunidade escolar sinta que a Inspeção está aqui como alguém que quer ajudar, quer colaborar”.

“Os professores em geral aprendem com a experiência. Aprendem com pessoas que nos ensinam, que saltam para o «palco» e dão uma aula, dando o exemplo do que é, de facto, uma boa prática. O que nos falta aqui a nós é exactamente isso. Alguém que, de vez em quando venha aqui não para observar directamente, mas, dentro das possibilidades, para nos mostrar boas práticas. Acho que nós aprendíamos mais com essa experiência do exemplo do que com alguém que nos venha dizer para fazer desta ou daquela maneira. Seria um incentivo para nós do género: Vamos lá ver se eu consigo pôr isto em prática de uma forma idêntica ao que vi. Isso poderia galvanizar-nos muito mais”.

“A intervenção da Inspeção com este programa (PAIE), genericamente não mudou esta escola. Só por medo alguns professores, em situações muito pontuais, terão mudado as suas práticas”.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

O nosso entrevistado não tinha qualquer informação relevante sobre esta intervenção inspectiva.

Anexo 54 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "Afectou, mas pouco".
- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: "Os inspectores trabalharam como uma equipa, depois cada um trabalhou a sua área".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Nem o Conselho Executivo, nem a escola”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Provavelmente sim porque o discurso utilizado era um discurso técnico, puramente técnico”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, de certo modo. Houve algumas orientações que seguimos, o que achámos pertinente. O que não achámos pertinente não... Houve a elaboração de um documento. Passámos a ter mais cuidado com algumas coisas práticas para as quais os inspectores nos alertaram, mas a nível global da escola é mais difícil notarmos mudanças”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Não concordo, até porque normalmente eles dizem o que está mal, mas não dão orientações. Não ficamos a saber nada. Os inspectores não nos orientaram, criticaram, mas não deram indicações para melhorar”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Não senti isso porque disseram-nos o que estava mal, mas não nos ensinaram a melhorar”.
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Não concordo porque ninguém foi penalizado. As aulas foram assistidas, mas ninguém disse que deu bem ou mal, viram e penso que foram neutros”.
- Em relação à asserção 29, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo, penso até que nem tiveram noção disto. Onde notei mais ansiedade foi nos professores que tiveram as suas aulas assistidas, porque havia aquela ideia de que seriam avaliados e ficaram pouco à vontade porque foi uma pessoa assistir às suas aulas que eles não conheciam de lado nenhum”.
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: “Não contribuiu porque os inspectores não nos deram orientações”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Nem por isso, uns eram os inspectores, os outros eram os inspeccionados”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Foi construído um Projecto Educativo.
2. Sim, sofreu alterações.

3. Sim, sofreu alterações.
4. Sim.
5. Há um cuidado maior na reflexão sobre os gráficos de avaliação dos alunos, embora não tanto quanto gostariam.
6. Sim. Passaram a fazer melhor as planificações.
7. Sim. As fichas de avaliação foram reformuladas.
8. Faz-se um relatório no final do ano, mas já se fazia.
9. Não se fazem práticas de articulação curricular. Continua a ser um aspecto negativo do nosso desempenho.
10. Sim. Já se fazia.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

- Deveria haver feedback. Vieram avaliar, mas não vieram ajudar. Havia muitas dúvidas, andávamos todos desorientados e os inspectores não nos vieram ajudar, não nos disseram nada para além daquilo que já sabíamos. Sentimos uma falha muito grande. Ficámos com a sensação de que não nos vieram cá ensinar nada e deveriam ensinar. Para ser pedagógico deveriam ensinar-nos alguma coisa. Usaram um discurso meramente técnico e se fosse pedagógico teria sido muito mais eficaz. Eles foram todos muito amorosos, mas ficou-se por aí.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 55 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Jacarandá

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “É burocrática, mas não impessoal”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que já existia um nível de exigência bastante elevado e por isso discordo”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não sabe.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim.
5. Sim.
6. Sim.
7. Sim.
8. Sim.
9. Sim.
10. Não sabe sobre a articulação entre ciclos.
11. Sim.
12. Sim. Os cadernos diários contam inclusivamente para a avaliação.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 56 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Plátano

(É o mesmo do PAIE)

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas sei que houve diferenças de opinião especialmente em relação ao que se podia ter escrito no relatório final, mas depois o coordenador da equipa fez prevalecer a opinião dele. No fundo pareceu uma equipa coesa porque ninguém dizia que discordava do relatório, mas eu sei que alguns disseram que não concordavam com alguns pontos, mas no final apresentaram-se como uma equipa coesa, apesar de durante o processo mostrarem diferenças de opinião entre eles e terem comentado o facto de discordarem do coordenador de equipa. Mas no fundo apareceu como um trabalho de equipa”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	melhoria do seu desempenho.					
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: "Concordo, mas só parcialmente".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “A única queixa que tenho em relação a esta equipa foi a atitude de um ou outro elemento, particularmente de um, podia até ser que tivesse razão, mas no fundo eram pessoas simpáticas que estavam a cumprir o papel delas e nós temos que perceber isso. Eles não vêm aqui para levantar processos disciplinares às pessoas a não ser, como disse um, que vejam coisas que não lhes agradam e aí têm que actuar. Nós temos que perceber isso. Eu não concordei com alguns pontos do relatório, especialmente na parte financeira, mas acho que foi positivo. Deve ir a inspecção a todas as escolas e devem fazer até mais regularmente”.
- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve várias mudanças e alertaram para certos problemas, nomeadamente mais aqueles do ponto de vista burocrático, porque a prática pedagógica não foi alterada porque eles também não fizeram uma avaliação propriamente disso. Isto foi o grande erro porque os colegas pensaram que eles vinham aqui ver como eles davam aulas, não, porque isso já foi feito há muito tempo e os professores apresentam relatórios e os coordenadores da escola é que vêm se eles são bons profissionais ou não. O que eles vieram ver são organização de dossiers, planificações, livros de actas e isso tudo. Nesse aspecto houve uma modificação, se calhar não teve foi um impacto em termos pedagógicos. Mas a parte burocrática, chamemos-lhe assim, foi muito beneficiada”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: “Um professor perguntou a um inspector o que tinha achado da aula, ao que este respondeu que não era orientador de estágio. Os inspectores não comentavam nada”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 48, o nosso entrevistado acrescentou: “Era importante que tivessem feito essa intervenção, agora como foi feita é que não teve efeitos práticos nenhuns. Eles vieram aqui, trocaram umas opiniões comigo e com mais três colegas, viram dois ou três dossiers e pronto. Depois fizeram o relatório deles e chegámos à conclusão de que o relatório da sequencial não considerou a troca de opinião que tivemos. Eles deram a opinião de que as coisas estavam melhores do que no relatório. Eles tiveram oportunidade para perguntar acerca de determinadas coisas que não perguntaram e depois apareceu no relatório que tinha sido assim”.
- Em relação à asserção 53, o nosso entrevistado acrescentou: “Embora tenha havido esta diferença de opinião, eles fizeram a coisa certa. Trocámos opiniões sobre vários aspectos e chegámos à conclusão de que poderíamos ter perguntado mais do que aquilo que apareceu no relatório, mas isso não faz com que não tivessem isenção. “

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

Todas as recomendações foram tomadas em consideração e agiu-se em conformidade com o referido no relatório do PAIE.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

O nº de inspectores por equipa deveria ser reduzido. Quatro pessoas é demasiado intrusivo. Talvez mais tempo, porque eles estiveram aqui três semanas, mas a inspecção propriamente dita durou uma. Se viessem com mais tempo poderia haver mais diálogo. Estiveram aqui mais tempo porque meteram-se as férias e estiveram cá a preparar o relatório, etc.

Houve uma referência no relatório sobre o não cumprimento das regras da contabilidade pública que poderia ter transmitido a ideia da falta de controlo nesta escola. Ora isso não corresponde à verdade. A vertente financeira foi excessiva.

A equipa inspectiva disse que o relatório não seria tornado público e depois houve uma divulgação pública. O jornal Público usou partes do relatório desta escola e salientou os aspectos negativos. Isso criou alguns problemas nas escolas.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Deveria ser uma intervenção mais prática e de análise mais profunda. Os inspectores falaram connosco, mas foi manifestamente pouco. Estiveram aqui muito pouco tempo. Deveriam ter ficado uma semana. Não viram aspectos financeiros. Viram apenas a parte pedagógica.

Anexo 57 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Plátano

(Também teve uma aula observada pelos inspectores)

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve uma altura em que sim, mas agora já passou muito tempo e não. Concordo parcialmente”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Não propriamente a nível documental, mas há mais reflexão. Eu sinto isso a nível pessoal”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que isso não afectou toda a gente da mesma forma. É muito difícil falar em termos de desempenho global”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas nem todos leram. Acho que leram mais os do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que é importante haver uma avaliação externa, mesmo sem saber quais são os custos envolvidos. Mas concordo”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Estávamos todos nervosos. A muitos até correu pior do que o normal. Eu tenho a ideia de que os professores continuaram normalmente, como sabíamos que não era para nos avaliar pedagogicamente, muitos professores continuaram. Não tentaram realizar nada diferente”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que era melhor avaliar os professores de surpresa”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Na minha aula não foi, mas tenho uma vaga ideia de os inspectores criticarem a meio da aula o comportamento dos alunos”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foram elaborados os regimentos dos novos órgãos da escola;
2. Foram feitas as alterações relativas ao apoio pedagógico acrescido;
3. As reuniões passaram a abordar assuntos internos e deixaram de ser meros espaços de transmissão de informações.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Esta inspecção causou algum mal-estar aqui na escola, eles andaram a cruzar informação – faziam perguntas a mim e depois faziam a outra coordenadora sobre como é que funcionava o Pedagógico, como é que funcionava isto e aquilo. Levantaram aí um clima de suspeita e de mal-estar, até uma colega me disse "não tinhas nada que falar, devias estar calada". Acho que ficámos todos com receio de falar e depois eu gostava que as coisas melhorassem e outras pessoas gostavam que as coisas continuassem como estavam. E depois ficámos com aquela sensação de ter medo de fazer qualquer coisa: a inspecção vem aí, será que podemos fazer isto? Será que é legal? Mesmo agora que eles não estão, eu estou com um bocado de receio apesar de estar mais à vontade porque não sou coordenadora.

Os inspectores deveriam, em vez de nos sugerirem alterações, de fazer recomendações, vir à escola dar formação aos professores, vir pedir contas. Os inspectores deveriam avaliar todos os departamentos e não apenas alguns (Matemática e Português).

Os inspectores passaram, podem ter deixado marcas em algumas pessoas, mas muita coisa tem que mudar. Só a intervenção inspectiva não vai levar a nada. A escola não está diferente.

Penso que não deveria haver diferença de critérios de escola para escola – numa escola pode-se fazer determinadas coisas, noutra não. Deveria haver alguém a quem nós recorrêssemos e não só aos inspectores, porque as coisas estão sempre a mudar e há dúvidas constantes e não temos a quem recorrer.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

"Essa foi tão «levezinha» que não deixou lembrança". Foram só ver os dossiers e andaram aí, nem foram assistir a aulas.

Anexo 58 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Plátano

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende do que se vem inspeccionar, senão há coisas que podem ser camufladas que não permite muitas vezes que sejam notadas, é como nos hospitais em que se tira as macas do corredor quando o ministro aparece”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Afectou porque afecta as pessoas, as pessoas não ficam indiferentes, não vi ninguém que ficasse indiferente. O estado emocional das pessoas acaba por afectar o normal funcionamento da escola, afecta os professores e afecta todos os alunos porque nós demos um carácter mais pomposo à coisa e os alunos acharam que também iam ser observados, para responsabilizá-los um bocadinho também e eles ficaram alterados”.
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu não sei muito bem o que é que entende por profissional. Sinceramente, houve uma observação que foi feita já não recorde muito bem a quem que eu acho que já está um bocadinho ultrapassado, já não está muito bem na linha – em termos pedagógicos mesmo, já não está nas linhas actuais da pedagogia. Depois houve outro caso em que fiquei a olhar para ele de lado – o inspector que veio observar a minha aula tinha o telemóvel ligado e tocou. Eu parei a aula e fiquei a olhar para ele e ele nem sequer desculpa me pediu. Não sei se isto é de profissional ou não. Esquecimentos acontecem a toda a gente, mas pedia desculpa e chegou ao final da minha aula e nem um comentário teve. E depois a pessoa que estava no executivo comentou que ele tinha tido uma boa impressão da minha aula, fez um bom comentário, mas para mim foi super-antipático. Não tive uma boa impressão”.
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: “Não tenho elementos que me levem a responder que eles não actuaram com isenção”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Pelo menos deu para se fazer um trabalho – se deu frutos ou não, não sei, mas o trabalho em si foi positivo – de se pensar alterar o tipo de aulas de apoio que se dava”.
- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Para ser franco, nem sei se eles tiveram acesso a este tipo de considerações”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Só tenho ideia de haver isso no Departamento de Matemática, no que diz respeito às tais aulas de apoio”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Eles dizem que sim. Sinceramente, eu acho que eles estão com uma postura de superioridade. Vou-lhe dar outro exemplo em que dá para ler nas entrelinhas, eles estavam os três no bar e eu tinha-me casado, estava para ir de lua-de-mel e tinham-me oferecido um ramo de flores, estava o pessoal todo numa festa e o que foi observar a minha aula estava de costas e nem sequer se virou. Uma das mulheres olhou e deu assim um ar da sua graça, os outros dois nem se viraram – claro que não era nada com eles, mas estava toda a gente a brincar e foi assim uma coisa muito fria. Penso que no fundo, no fundo tem aquele restinho de tentar encontrar defeitozinhos para pôr o dedo na ferida e não de tentar melhorar”.
- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Que todos leram atentamente não posso dizer, mas a maioria leu”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, sim. Os inspectores queriam levar dois cadernos de alunos e eles estavam muito preocupados com a letra – até me tinham dito para escolher e tal, mas eu agarrei em dois e pronto”.
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou: “Nas aulas a inspecção teve poucas consequências, nas aulas de apoio se aquilo funcionou bem, terá sido uma consequência positiva”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que não se pode pôr as coisas assim. Isso é a mesma coisa que dizer que a saúde é mais importante do que a cultura e por isso não se dá dinheiro ao ministério da cultura e vai tudo para o ministério da saúde. Não faz sentido. Independentemente dos resultados, acho que as pessoas precisam ser avaliadas, os inspectores também são pessoas que deviam ser avaliadas”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que teve mais impactos positivos do que negativos. Mas isto bem espremido não sei se realmente é o melhor caminho, mas também não sei quais são os outros caminhos para melhorar todo este processo”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.					
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Altera-se sempre. Aquilo que eu fiz é aquilo que eu faço sempre e calhou bem, porque eu estava com muito medo, sou franca, que ele fosse observar – e estava a ver que era aí que ia calhar – uma aula de revisões. Não é que eu ache que as outras aulas são melhores, mas uma aula de revisões não é rica, é útil para os alunos, até concordo, mas não é... Ah é verdade, não foi revisões, foi a correcção de uma ficha avaliativa, porque a correcção podemos variar um bocadinho, mas acaba por ser uma aula um bocado diferente, nem ia sequer observar a minha prática normal e por isso eu estava um bocadinho preocupada. Mas acabou por calhar no início de uma nova unidade e a metodologia que utilizei foi exactamente a mesma que sempre utilizei. Agora, aquelas preocupações que uma pessoa já deixou de ter (será que estou bem posicionada? Será que estou a perguntar a todos os alunos?), essas coisas claro que uma pessoa está ali mais preocupada. Até porque os alunos estavam diferentes de uma aula normal. Estava com essas preocupações, mas a forma como dou aula não alterou. Os outros professores, claro que uma pessoa faz sempre um esforço para dar o seu melhor”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Claro que sim e esses momentos são bons porque uma pessoa não prepara só aquele momento. A sensação de que temos que fazer melhor acaba por durar algum tempo”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “É bom para os professores serem avisados. Mas será que os inspectores ficavam com uma ideia mais exacta da realidade se não avisassem? Se calhar os professores por estarem tão nervosos acabam por dar uma ideia pior daquilo que fazem. É complicado, mas penso que deve ser anunciado”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Eles disseram, e eu lembro-me perfeitamente, que o objectivo não era avaliar os professores individualmente, mas fazer um relatório que permitisse avaliar globalmente o desempenho daquela escola. Eu tive esse feedback, mas por meias travessas. Não tive qualquer comentário do inspector.”
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “É uma palavra muito forte. Que eles estavam à procura de algumas falhas é verdade, mas não ... se estavam à procura disso, não me parece que o facto de não ter encontrado (porque no fundo o relatório nesse aspecto foi positivo para a escola), não me pareceram insatisfeitos porque as coisas não estavam assim tão mal. Eles próprios como não comentaram nada não sei se posso dizer isso. A ideia que nós temos é que eles eram pessoas distantes que estavam ali para ver os podres da escola e também não nos disseram nada individualmente que nos pudesse ajudar”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Não penso que pretendessem contribuir, nem contribuíram. Basta o facto de não terem dado nenhuma impressão individual, porque fazem um relatório global que é tão vago. Porque as pessoas que precisam mais de ajuda são aquelas que não têm noção dos erros que cometem, se não têm consciência dos erros que cometem, como é que vão identificá-los num relatório global?”
- Em relação à asserção 43, o nosso entrevistado acrescentou: “Eles andavam aqui como assombrações”.
- Em relação à asserção 46, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que os professores sentiriam mais a pressão de serem observados por colegas do que por pessoas estranhas que só vêm daquela vez e com quem não têm mais contacto”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. No Departamento a que pertencia elaborámos o respectivo regimento.
2. Sim. Tentámos fazer isso ao nível da Matemática.
3. Sim. Muito por influência da personalidade do Coordenador. Ele tentava discutir para incrementar o nível de trabalho colaborativo que não existia até à altura.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Os inspectores poderiam, individualmente, fazer uma avaliação sem que essa avaliação individual fosse divulgada pela escola.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Já não estava na escola nesta altura.

Anexo 59 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Plátano

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--	--	--	--

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu já não me lembro. Eu sei que tiveram que alterar algumas coisas, mas eu já nem me lembro do que era!”
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que não. Houve aí uma polémica, mas não me pergunte o que foi”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Não me lembro”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que sim, já não me lembro, mas sei que houve para aí algumas alterações”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Não sei, acho que ainda não inventaram a melhor maneira”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que os pontos mais fracos, por aquilo que me recorde, eram ao nível administrativo, é tudo o que me lembro. Em relação à parte pedagógica, o que eu me recorde, penso que eles falaram de mais articulações entre os vários grupos de disciplinas”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que não tenho opinião”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Sabe que eu depois sai e não sei o que foi feito. Se eles repartiram isto em grupos e foi analisado por grupos...Saí dois anos”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

O apoio pedagógico foi alterado depois da intervenção da Inspecção. Actualmente, penso que nem há apoio pedagógico acrescido.

Pensa que houve alterações também nos outros pontos.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Em termos de práticas pedagógicas, penso que não mudou nada. Em termos de observações, alguns maus profissionais, é muito difícil despedir um professor. Também não é com exames, porque um professor pedagogicamente não é bom só porque sabe mais, às vezes aqueles que mais sabem são aqueles que pedagogicamente são piores, divagam, divagam, divagam e os alunos não apanham o essencial. Acho que era no interesse dos alunos o próprio órgão de gestão chamar a atenção quando o colega não está bem e isso é que não se faz a maior parte das vezes. Isso é que devia ser a função do órgão de gestão – chamar a atenção. Assim com este

tipo de inspecção só se for a burocracia a melhorar, em termos de prática pedagógica, acho que é o mais importante no resultado da avaliação dos alunos, é muito complicado. Eles não foram ver o domínio científico da minha disciplina, foram ver o meu relacionamento com os alunos, mais nada. Tenho uma opinião negativa no que diz respeito ao impacto junto às aprendizagens dos alunos. Ao nível da administração e gestão, não percebo, não sei o que eles fizeram.

Poderia melhorar ao nível de observação de aulas se dessem um feedback mais completo para que os professores melhorassem. Os inspectores eram um bocadinho distantes de nós, não nos davam confiança. O que foi assistir à minha aula ainda dizia bom dia e boa tarde, os outros nem isso. Eles próprios é que eram antipáticos, não foram os professores, chegavam e não cumprimentavam ninguém, não nos dirigiam palavra.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Este entrevistado não possui informação sobre o programa em apreço.

Anexo 60 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Plátano

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Pelo menos não andaram à bulha”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “A nível de escola não sei, mas a nível de departamento sim, houve mudanças”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Não sei, pelo menos andavam mais preocupados e ansiosos, eles e os professores”.
- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Talvez. Não sei”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu dei uma aula normal, por acaso era uma aula de experiência que se costuma dar nessa altura do ano, o inspector esteve a observar e depois no fim disse que tinha gostado de ver e que gostava daquelas experiências e coisas desse género”.
- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: “É sempre bom uma pessoa ouvir algum retorno”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

4. Os departamentos começaram a elaborar regimentos.
5. As aulas de apoio pedagógico (selecção dos alunos e estratégias) mudaram de acordo com as opiniões dos inspectores.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 61 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	seu funcionamento.					
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

--	--	--	--	--	--	--

- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim. Deu muitas orientações”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguns sim uma vez que foram escolhidos aleatoriamente”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 49, o nosso entrevistado acrescentou: “São observações meramente administrativas, penso que nem sequer têm reflexos na prática pedagógica”.
- Em relação à asserção 56, o nosso entrevistado acrescentou: “Foi útil, mas infrutífera, isto é, discordando do processo de avaliação, do modelo. Isto porque, segundo o conceito deles, se estamos perante uma escola em que a prática lectiva era considerada muito boa, os avanços eram insignificantes em função das recomendações que deixaram, isto é, não se pode considerar que a evolução foi muito boa porque ela já por natureza era muito boa, na primeira acção ela era muito boa, logo, em função dos itens aqui definidos, as melhorias nunca se poderiam considerar num nível elevado, eram melhorias – isso estava constatado. Se a escola tinha passado por uma situação de razoável ou excelente, aí criticavam porque já era considerada muito boa. Discordando do modelo porque se dizem “sim” não é a mesma coisa que dizer “bem”. Eles disseram que esta escola alterou os comportamentos ou melhorou os comportamentos, mas a questão é que já na primeira avaliação esta escola foi considerada com padrões elevados e dizer que sim senhor que fez para nós é insuficiente, mas eles dizem que eram critérios. Os inspectores estavam condicionados por uma grelha que foi aferida a nível da Inspeção-Geral de Educação e aliás, eles próprios disseram que não concordavam exactamente pelas observações que lhes fiz porque isso dependia também de como a informação ia chegar lá à Inspeção-Geral e ia depois ser assimilada, isto é, se fosse entendido que numa escola boa havendo melhorias a escola tornar-se-ia melhor – no fundo era isso que pretendíamos, não tínhamos a certeza que fosse esse o tipo de leitura que eles fizeram”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

O momento é diferente. Continuamos a pensar que estamos no bom caminho, com boas práticas pedagógicas, mesmo em termos organizacionais a escola dá resposta à grande maioria dos problemas sociais que se sentem dentro dela, estamos integrados num contexto de extremos – há gente muito rica e há gente muito pobre – e por vezes é difícil gerir os conflitos. Estou convencido que alguns problemas normativos, nomeadamente no que diz respeito à articulação curricular (tivemos alguma dificuldade em implementar), que a constituição de agrupamentos vem ajudar-nos a médio prazo, ainda não tínhamos consignado uma cultura bem implementada, bem estruturada, uma cultura interna e neste momento estamos a verificar através de documentos que nomeadamente na Língua Portuguesa, estão a haver grandes dificuldades de articulação entre o 2º e o 3º ciclo mais até por problemas pessoais, estamos a ter alguns problemas a esse nível, por parte da constituição de agrupamento ainda dificulta mais esse pressuposto. Estamos também a redefinir as competências dos coordenadores de ciclo, a redefinir no sentido de em função de toda a documentação, dos novos conceitos educativos, qual intervenção deles, qual a mais-valia que poderão dar no desempenho das suas funções, e estamos numa fase organizativa primeiro sem qualquer modelo de referência (o que é complicado), depois estamos em fase de mudança de curso, aproveitamos isto que resulta mais e continuamos o que resulta menos reformulamos, mas de qualquer maneira sentimos em alguns domínios mais segurança. Depois, mesmo sentindo mais segurança há momentos de crise. Neste momento estou a viver um momento de crise profunda nos Serviços Administrativos, basta dizer que corri o risco nesta semana de não ter Chefe de Serviços – repare que imobiliza completamente toda a escola e estamos à procura na Direcção Regional para uma resolução que contornasse a lei. Tirando estas situações cíclicas e termos às vezes maus professores na escola isto também nos traz às vezes algumas convulsões pontuais. Quando digo convulsões é porque estamos perante uma pessoa que está à frente do Conselho Executivo e não tenho problemas em chamá-los aqui dentro e ameaçá-la porque têm que ser salvaguardados os interesses essenciais dos alunos e isso provoca algum desgaste quer das pessoas, quer da continuidade entre as estruturas. É um muito complexo dizer a um departamento que tem que registar num documento que determinado professor não deu metade das aulas e o argumento de que o grupo não sabe as faltas que dá porque movimentam-se, levar as pessoas a registar às vezes é complicado e se for preciso ameaça-se para que isso aconteça, levar um departamento a no próximo ano apresentar um plano de recuperação porque a professora não deu metade das aulas e têm que aparecer registos quer no departamento, quer nos conselhos de turma para que os professores que fiquem com esta turma para o ano serem conhecedores da realidade objectiva deste grupo – isso é difícil ainda que comprometa pessoas.

13. Às vezes há alguns obstáculos.

1. As provas globais são analisadas e tratadas e já na altura se fazia, embora não existissem registos objectivos de uma forma sistematizada, havia registos em actas de conselho de turma. Agora já há mais registos formais.
2. Faz-se, mas depende um pouco das pessoas: se são mais ou menos formais.
3. Está já muito em cima da mesa.
4. É uma coisa meramente formal.
5. Não entendo que tenha que o fazer assim. As prioridades defino-as ao momento. Defini que de Janeiro até Junho a prioridade seria a acção pedagógica. Definir esta política em Novembro quando estou a preparar o orçamento seria um erro absoluto porque eu não sei se vou ter muito dinheiro ou pouco. Não sei o que os professores vão gastar na acção pedagógica. Pode não estar definido na parte administrativa que o grupo tenha x, mas se tiver que roubar qualquer coisinha aqui para gastar ali eu vou. Defino prioridades, isto é, em Novembro defino que a primeira metade do ano lectivo vou privilegiar essencialmente a acção pedagógica, isso eu faço, agora dizer quanto é que vou gastar de papel, de tinteiros, de papel de fotografia, não posso, isso depende de milhentos factores. Agora, esta segunda fase – Junho a Setembro – no equilíbrio das contas do sector mais desfalcada e depois Setembro – Dezembro tenho duas preocupações: recolher material suficiente para levar a actividade lectiva sem convulsões até Setembro e depois juntar algum dinheiro para fazer a aquisição de material. Entendo que no fim do ano, em vez de estar a devolver dinheiro ao Gabinete porque gastei menos resmas do que pensava, ou gastei menos tinteiros do que pensava, vou gastar na aquisição de equipamento que não sendo essencial é de muito mais-valia para a comunidade. Só que às vezes arriscamo-nos. Portanto, é muito difícil fazer aquilo que um inspector administrativo diz: “Não, não. Dois e dois são quatro e você tem que fazer assim”. Não, mas eu posso criar um quatro com meio, mais meio, mais meio e por aí fora. Tem que ser quatro, mas não tem que ser dois e dois. É aqui que estamos em divergência. Até porque quando eu apresento a proposta à Assembleia eu tenho que dizer quais são as grandes orientações do orçamento que estou a apresentar. Eu digo claramente que a prioridade é a acção pedagógica no sentido de impedir que os miúdos no âmbito da sala de aula, no envolvimento pedagógico com o professor, no reforço de fichas de trabalho, sejam minimamente prejudicados muitas vezes em detrimento do bonito. Tenho alturas em que os professores querem gastar cartolinas que custam 300 escudos cada uma, tudo bem porque a apresentação também é importante, mas tenho outras alturas como esta em que tenho que dizer que gastem das outras. Com um inspector não, tenho que dizer que vou gastar tanto em tantas cartolinas. Para mim gestão escolar não é isto. É comprar no momento aquilo que é mais preciso para que a acção pedagógica seja sempre nos vários domínios...e a inspecção não pensa assim.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Mudava algumas premissas que eles nos davam, sobretudo isso. O ser avisado – acho que não deveria ser, senão pode tornar-se uma avaliação tendenciosa, viciada. Por acaso não fiz nada porque achei que a escola precisava mesmo daquela avaliação, apanhasse o que nos apanhasse, era importante nós sabermos o que estávamos a fazer mal e não alterei rigorosamente nada. Recebi a inspecção não muito bem, com alguma apatia porque já tinha maus exemplos de experiências anteriores e esta era uma avaliação diferente – até aqui tínhamos tido uma avaliação repressiva e esta era uma avaliação formativa que acho que é aquilo de que nós precisamos. Agora há alguns pressupostos com os quais não concordo. Não concordo que se seleccionem professores para se assistir às aulas. Não considero – e isso foi um aspecto que a inspecção considerou – que se possa seleccionar disciplinas mais importantes, acho que importantes são todas e eles vinham orientados para isso: o mais importante são algumas disciplinas. Eu não concordo. Acho que a acção pedagógica tem que ser vista no conjunto. Acho que a inspecção só terá efeitos reais se for imprevisível e sem algumas orientações que eu senti que eles pretendiam tomar. Mas depois da conversa introdutória que nós tivemos, eles aceitaram perfeitamente as condições que eu apresentei.

P – Acha então que esta experiência mudou a imagem que tinha da inspecção em função das experiências anteriores?
R – Completamente. Aliás o processo foi levantado por 12 ou 13 cartas anónimas, foi um processo com uma forte carga política porque as pessoas eram familiares de políticos, tive um processo disciplinar e ainda hoje não sei porquê, tive problemas com um inspector que só vi em duas situações – uma das quais completamente absurda, em que ele entra aqui propositalmente para eu o pôr no olho da rua. Essa foi a experiência que tive com a inspecção e não gostei. Assim como não gostei de outras no arranque do ano escolar em que estou aqui com determinadas recomendações para as quais, a escola não sendo culpada, não pode ser penalizada. Se me põem aqui 300 alunos com necessidades educativas especiais, eu não tenho 300 horas de professores para lhes dar, não tenho porque a lei não o permite. Não se pode considerar o arranque do ano escolar prejudicial porque eu não tenho capacidade para ultrapassar os normativos. E depois não se pode escrever que a escola não satisfaz os requisitos...penso que não deve ser assim, não deixa de ser uma referência negativa na qual a escola não tem responsabilidade. Eles queriam que eu, primeiro, fizesse os horários à maneira deles e eu entendo que é importante para a comunidade ter professores satisfeitos com os horários, é o primeiro passo, porque elimina o absentismo e motiva os professores e eu

não vejo qualquer inconveniente em ter professores satisfeitos – se não há problemas para a comunidade e para os alunos. Também tivemos problemas e divergências quanto à maneira como foram distribuídos os apoios educativos. Eu penso que quem tem competência para definir os apoios educativos é o Conselho Executivo e a Inspeção, eventualmente, pode estabelecer registos, mas não pode tecer considerações. O mais que poderá acontecer é uma inspeção avaliativa, quando vem aqui analisar o arranque do ano lectivo, tem que ver a organização das turmas e ver os relatórios no final do ano. Mais do que isso ultrapassa as suas competências. Tive algumas inspecções anteriores em que isso aconteceu: imiscuíram-se em assuntos nos quais, por questões pessoais, o próprio inspector, que já tinha sido elemento de um Conselho Executivo e nessa altura não era assim que se procedia, mas no âmbito em que estavam a trabalhar não se podiam imiscuir. Até podemos ter opiniões divergentes, mas não podem influenciar um relatório por essa situação.

Tenho uma certa dificuldade porque o relatório da escola é muito bom e os assuntos aqui colocados são assuntos meramente administrativos. Propor uma nova reorganização dos departamentos é uma alternativa àquela que já tínhamos, não ficou provado que a que tínhamos era má. O relatório diz que devia haver menos departamentos, não ficou provado que isso iria melhorar a prestação pedagógica. É uma recomendação que diz: vão para aqui, mas não nos diz que é a melhor solução, ou que é uma solução. Em relação à análise dos resultados das provas globais: isso já era feito na prática, passou foi a ser registado, logo, não houve uma melhoria, houve uma alteração de procedimentos. Em relação à articulação curricular dos coordenadores de departamento, isso era a opinião deles e não a nossa porque esse assunto já tinha sido amplamente discutido e nós já tínhamos definido que, primeiro, não está no aspecto normativo e não estando o professor só faz se quer, e nós já tínhamos analisado e tínhamos documentos nesse sentido que não constituía uma mais-valia o coordenador de ciclo participar na articulação curricular. Portanto, são recomendações que têm mais um carácter pessoal do que organizacional. Nós definimos a política do orçamento, ela já estava definida por natureza porque eu tenho que ir à Assembleia com uma política definida e expressa no relatório que apresento. O que é que eles fazem? Eles fazem uma consulta das actas do Conselho Administrativo e, realmente, aí não estava registado. São questões meramente administrativas.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não me parece que num espaço de tempo tão curto entre o PAIE e a Intervenção Sequencial, não me parece que a Sequencial pudesse agir de outra forma. Vir passado um ano fazer a avaliação provavelmente não haveria assim mudanças tão profundas já que se manteve toda a estrutura da escola. Acho que nesta escola é perfeitamente justificável a acção que se fez visto que há outras escolas que precisavam de outro acompanhamento mais profundo e mais prolongado do que precisaríamos nós nas condições em que nos encontrávamos. É uma questão de gestão de recursos. Acho que nas escolas onde haveria problemas profundos, a inspeção deveria ter mais tempo para fazer o acompanhamento dessas escolas.

P – Acha que houve um acompanhamento? Ou foi mais uma verificação de normativos?

R – Foi, foi mais isso. Tiveram algumas conversas informais, algumas entrevistas, mas foi mais uma questão meramente formal, de cumprimento de requisitos.

Anexo 62 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: "Tiveram um impacto positivo, mas gostaria que tivesse sido mais. Foi um impacto positivo, mas reduzido".
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: "Penso que houve certos aspectos que poderão ter escapado, ou outros que não foram focados e que se calhar também eram importantes".

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: "Antes não tínhamos auto-avaliação e o programa pelo menos abriu caminhos para".

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo porque penso que a maioria dos professores não leu o relatório”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo, se bem que os alunos antes de saberem, deviam estar nessa preocupação, mas depois quando viram as aulas assistidas, quando lhes foi explicado realmente qual era a função dos inspectores, acho que essa preocupação, foi mais aquele primeiro impacto, depois não”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo e discordo, porque com afincio penso que sim, agora que normalmente não empreguem....claro que há um pouco mais de atenção, mas não vejo essa preocupação com todos”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foi revista a constituição e vamos fazer mais alterações no próximo ano. A recomendação da IGE foi seguida.
2. Mais nos Conselhos de Turma. O Conselho de Turma tem muito mais importância a este nível.
3. Alguma coisa foi feita, mas ainda é necessário fazer muito. Continua a haver um abismo muito grande entre o 2º e o 3º ciclo.
4. Foi feito. Sente falta de um coordenador das actividades desenvolvidas na escola.
5. Sem opinião.
6. Sem opinião.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 63 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu tive conhecimento do relatório, mas não o li”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que sim, as recomendações acho que algumas delas, senão a maioria delas tem sentido”.
- Em relação à asserção 20, o nosso entrevistado acrescentou: “Não me lembro exactamente das recomendações”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Parece-me que eles andavam um bocado atarefados. Custa-me um bocado ser eu a dizer se andaram ou não. Eu penso que sim, que foram obrigados a preparar as coisas, quanto mais não seja a coordenar e a saber se estava tudo em ordem”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Não. Nem sei se eles souberam. Ai, souberam porque tiveram aulas assistidas, mas penso que não”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Para uma melhoria global, se calhar não se notou, mas eu acho que pelo menos alertou-nos para determinar coisas, eu senti isso quando falei com as pessoas, acho que este foi um processo que levou as pessoas a reflectir e a pensar nos assuntos e a debruçarem-se sobre eles e a conversarem, acho que sim. Isso é que eu acho que é sempre positivo”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Não gosto de sofrer por antecipação”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Houve alterações para melhor e vai haver mais.
2. Sem opinião. Não sabe.
3. Continua a ser o “calcanhar de Aquiles” desta escola, embora se faça um esforço. Agora que estão em Agrupamento, ainda fazem mais. “Talvez seja a altura ideal para fazermos ainda mais esta articulação”
4. Não sabe.
5. Não sabe.
6. Não sabe.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 64 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Não estou certo que isso tenha sido feito porque isso é mais ao nível do executivo, como é evidente, mas como houve a recomendação da inspecção e como a escola seguiu as instruções, penso que houve qualquer coisa nesse sentido”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Havia coisas que já estavam, no nosso departamento nós desenvolvemos as coisas nesse sentido, no início do ano nós não sabemos se a inspecção vem ou não, mas os departamentos tentam seguir todas as recomendações que venham do ministério e construir e, como é evidente, a inspecção vem baseada também nesses critérios e estava coerente, é sempre bom porque há sempre uns conselhos, há sempre umas opiniões que uma pessoa segue e que é importante para nós também”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “Aqui puseram logo os professores à vontade, aliás, foi uma das questões porque se sabia quem eram, puseram logo os colegas à vontade, disseram logo que ninguém ia julgar ninguém para os professores estarem à vontade dentro da sala de aula”.
- Em relação à asserção 44, o nosso entrevistado acrescentou: “Não, até porque os comentários foram mais no sentido da relação com os alunos, o comportamento dos alunos, até mais pela presença de um elemento estranho”.
- Em relação à asserção 45, o nosso entrevistado acrescentou: “Dá-me a impressão de que havia colegas que queriam menos que eu fosse do que o inspector”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foi feito e vão fazer mais.
2. Faz-se um relatório, mas não se recorda se foi em consequência.
3. Já era feita no seu departamento.
4. Fez-se alguma coisa ao nível dos Coordenadores de Ciclo.
5. Não sabe.
6. Não sabe.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Há uma parte que não foi aqui focada e que foi importante, não que eles não fizessem isso, mas que foi importante, além do relatório em si, que é um aspecto formal, a parte do diálogo, houve diálogo e isso é importante porque não é só o relatório em si, mas aqueles conselhos. Depois houve o relatório, um aspecto formal, mas o diálogo que houve foi importante porque a inspecção só inspecção é uma coisa formal, a inspecção aqui e as pessoas do outro lado, cria um ambiente...e esta não. Mas acho que na maioria, foi o que nos chegou, as pessoas acharam que foi uma inspecção construtiva e isso é importante. Na minha opinião correu muito bem e não houve nada que quisesse alterar”.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 65 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

▪ Em relação à asserção 3 a entrevistada discorda visto que “poderá eventualmente haver um caso ou outro em que a escola deva ser avisada, não sei exactamente em quê, mas em relação à prática lectiva e assim acho que não, acho que, acho que as lacunas ou os méritos devem ser tal qual são, aliás acho que quase nada deveria ser avisado quando há uma inspecção porque isso leva a que as pessoas assim alterem quase sempre para melhor quando isso dá uma imagem falsa da realidade, não é? ...”

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

▪ Em relação à asserção 5 a entrevistada refere que “...alguns professores talvez tenham dado aquelas aulas tipo estágio, não é, em que uma pessoa sabe que está a ser avaliada e, portanto, procura dar uma aula...não quer dizer que não dê estas aulas também, não é, mas ...mas é uma aula mais elaborada, com mais flores, digamos, entre aspas não é, porque possivelmente isto é da parte de alguns colegas, não condenando isso...”

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção número 9, a entrevistada refere "... não me lembro exactamente do teor do relatório...tenho uma ideia de que correu tudo muitíssimo bem, tenho uma ideia que sim..."
- Em relação à asserção 10 a entrevistada pensa que "...como as pessoas são diferentes, é provável que, isso é sempre uma probabilidade, não é?..".
- Em relação à asserção 11, a entrevistada menciona "...como eu não me lembro das recomendações... mas acho que de uma maneira geral, pelo menos falo por mim, claro que é o que tenho vindo a fazer, acho que sempre que há recomendações que nós procuramos...procuramos tomá-las em consideração..."
- Em relação à asserção 15, a entrevistada diz "... estou muito esquecida em relação a isto, é que já passaram 4 anos, mas acho que na altura nós falámos sobre isto e que tentámos, tentámos melhorar..."

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, e quando questionada acerca da existência ou não de um dispositivo de auto-avaliação formal, instituído pelo Conselho Executivo e a ser utilizado pelas estruturas da escola, a entrevistada diz "...eu acho que não, que me lembre..."
- Em relação à asserção 21, a entrevistada responde "... eu acho que deveria ser, não sei se é, deveria ser...". Quando o entrevistador explicita a questão dizendo que a avaliação externa é "um bom processo" e não "o processo", a entrevistada refere "...eu acho que sim, pelo menos para algumas situações, mesmo fora da prática docente ..."

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, a resposta da entrevistada foi "...eu espero bem que sim!...", "...eu acho que sim. Era uma equipa boa..."
- Em relação à asserção 28, a entrevistada diz "...Alguma, alguma. Embora, eu nem sequer tivesse avisado os meus alunos... só na altura é que de facto, disse que tinha um senhor, um professor que vinha assistir à nossa aula mas não disse que era uma inspecção, não disse nada, mas notei que havia ali um agente externo, achei até que se portaram, se calhar, normalmente comigo portam-se sempre bem, porque eu tenho essa característica, que os alunos se portem bem, mas acho que naquele dia ainda estavam melhor, estavam um bocadinho, colaboraram muito, eu disse que eles que não se preocupem, é uma pessoa amiga que vem assistir à nossa aula, não disse que era a inspecção, precisamente para eles estarem à vontade...muito melhor, muito melhor porque, porque se eu dissesse que era a inspecção eu acho que eles ficavam cheios de medo, não colaboravam na aula e acho que a partir, que a ansiedade foi diminuindo à medida que a aula ia decorrendo e, portanto, que eles começaram a ser eles a partir dos 10, 15 minutos da aula, esqueceram-se completamente que estava lá. Aliás, o inspector foi muito discreto, foi um senhor...e lembro-me que foi muito discreto, pôs-se lá atrás numa cadeirinha, nunca interveio e a partir dos 15, 10, 15 minutos da aula os alunos esqueceram-se completamente e eu também me esqueci completamente que ele lá estava na aula..."
- Em relação à asserção 34, a entrevistada diz "...eu tinha, mas estamos sempre um bocadinho de pé atrás, mas estamos sempre com aquela impressão de que nos vêm avaliar e que se estivessem cá era diferente e que se estivessem no terreno era diferente...a situação se calhar não era bem essa...acho que quem vem de fora e está um bocadinho longe da prática lectiva, muitas vezes não...talvez por isso mesmo, não se considera...já esqueceu como era quando era professor e tal..."

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 42, a entrevistada hesitou bastante antes de responder, acabando por dizer "...eu acho que não são eles...", tendo o entrevistador reformulado a pergunta, a entrevistada afirmou "...pareceu-me uma boa equipa, pareceu-me..."
- Em relação à asserção 46, a entrevistada afirmou "...não. Às vezes vamos às aulas uns dos outros quando temos por exemplo uma peça de teatro ou uma aula diferente, mas não é uma prática corrente..."

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Continua a não haver articulação curricular e interdisciplinaridade.
2. Pensa que agora é feita a análise.
3. "Estamos sempre a tentar fazer, embora os resultados não sejam os desejáveis".
4. Pensa que não têm coordenadores de ciclo.
5. Não sabe.
6. Não sabe.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Não...como correu muito bem, por acaso fomos avisados, mas eu acho que se não fossemos às vezes até era bom, embora também ser avisado, também tem essas vantagens porque a pessoa vem, não tem aquele impacto e não fica ...nervosa, porque já sabe que vai ter uma aula assistida, porque eu acho é que não deve modificar muito a sua maneira de dar aula para que se possa realmente ver os pontos fracos e os pontos bons ...como correu muito bem, eu acho que os inspectores vieram com um espírito de ajuda e não de controlo e de...pelo menos pareceu-me, pela parte que me toca e em relação a esta equipa não tenho assim nada...acho que deviam era funcionar todos assim...foi o que me passou, não sei se era assim...

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores. Não sabe nada sobre isto.

Anexo 66 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo mas mais no sentido da organização do trabalho, das pessoas terem mais disponibilidade para os atender, mais nesta perspectiva e não que vão fazer qualquer coisa excepcional só porque vem aqui a inspecção”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	seu funcionamento.					
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “As recomendações, que eu me lembre não focavam assim coisas muito importantes, penso que seria mais no sentido de registarmos mais as interações que fazíamos nos departamentos, a parte administrativa um bocadinho, como foram recomendações muito levezinhas, entre aspas, não houve assim uma grande diferença. Não houve nada de grave, foram coisas mínimas, não foi que não tivéssemos ligado ao que foi dito”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Antes da vinda dos inspectores não fazíamos de uma forma tão formal, agora fazemos mais sistematizado”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuísse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Notei que os meus alunos estavam tensos, nervosos, porque as pessoas têm uma ideia pré-concebida da inspecção e a própria palavra inspector, os alunos ficaram nervosos, preocupados com o ser simpáticos, queriam que a aula corresse bem, não porque eu lhes tivesse dito algo especial, mas eles queriam tanto que a professora deles ficasse bem-vista, não queria que fosse por causa deles que alguma coisa corresse mal”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Tive um bocadinho de cuidado para dar uma aula bonita, não é que normalmente não o faça, mas se calhar só ia dar mais tarde e dei naquele dia porque era uma aula bonita, mas não quer dizer que fosse algo que eu não faria normalmente”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo só pelo aspecto da parte nervosa da pessoa, é por isso, não porque a gente faça nada de especial, mas porque se eu fosse dar uma aula e me aparecesse de repente um inspector, era capaz de ficar de tal maneira nervosa que eu não iria dar a aula normal que iria dar, ia de certa maneira estragar, nem conseguia ser eu próprio, porque lá está é aquela ideia pré-concebida de ser um inspector, porque eu tenho estagiários a assistir à minha aula e digo-lhe que no dia em que o senhor inspector foi, fiquei um bocadinho mais nervoso, pronto ao fim de cinco minutos passa, mas aqueles primeiros cinco minutos há aquele, pronto, inspector, a palavra deixa-me um bocadinho...se bem que eles puseram uma pessoa à vontade, mas cria um bocadinho essa atitude”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Está ultrapassado, visto que a própria lei a isso obrigou.
2. É feito.
3. Está melhor. Passou a ser mais formalizado o registo da articulação.
4. Pensa que está melhor.
5. Faz-se.
6. Faz-se. Era feito, mas não era registado.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Os inspectores deveriam dar feedback aos professores cuja prática lectiva fosse observada.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 67 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Acácia

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: "Discordo, mas no fundo acho que todos nós alteramos sempre um bocadinho o comportamento, acho que isso é normal".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim, foi um incentivo para nós continuarmos, portanto, deu-nos um certo ânimo, penso que se pode tomar isso como um estímulo positivo”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Um documento com base no relatório? Penso que não, mas não tenho informação”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Não tive acesso ao relatório. Não me lembro de termos acesso. O que sei é por conversas informais com o presidente do conselho executivo e com colegas e sei que foi uma avaliação extremamente positiva. Pode ser falha minha, mas não me lembro de ter tido acesso ao relatório”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Não foram muitas alterações, mas acho que há sempre uma adaptação”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que é normal”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “É bom para nós, mas acho que se não fosse anunciada seria mais fidedigna, por isso concordo, mas não totalmente”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas foi pouco. Não referiu nada concreto. Foi um comentário muito levezinho. Mas também acho que não tinha que dar, era mais ao conselho executivo. Não estava à espera de mais”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foi feita alguma coisa. Hoje os Departamentos incluem mais disciplinas.
2. Faz-se um relatório em que se comparam os resultados e se justificam os desvios entre as Provas Globais e as classificações internas de frequência.
3. “Ainda há alguma coisa a fazer”.
4. “Ainda há alguma coisa a fazer”.

5. Não sabe.
6. Não sabe.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Poderiam observar mais aulas. Conseguiram obter uma imagem da escola, mas não da prática lectiva. A amostra de aulas observadas foi pouco significativa.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 68 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “A equipa era humana, muito humana, pessoas iguais a nós, pessoas que foram professores e que vinham com um espírito docente, porque geralmente no que toca à inspecção tenho umas certas reservas porque a inspecção que às vezes se faz é uma inspecção que foi muito distante das pessoas que estão a trabalhar e que estão aqui a dar o seu corpo e alma a esta missão e eles acham que nós não fazemos nada que andamos aqui...e nós aqui trabalhamos muito, estamos muito próximos dos nossos alunos e esta zona aqui é uma zona muito desfavorecida e muito desvalorizadora daquilo que a escola faz. Porque isto é um meio muito pequeno e os nossos colegas e a maneira como praticam a reorganização curricular, com uma sobrecarga académica de cariz abstracional em que os alunos aprendem não aprendem coisas práticas. E com isto os inspectores acabam por não fazer aqui nenhum porque a instabilidade do corpo docente do segundo e terceiro ciclo, os professores tentam, mas também é capaz de ser igual. O grande problema destas escolas é os professores do segundo e terceiro ciclo. A nível de imagem social, a nível de estatuto social, a escola está muito bem vista, mas a nível do segundo e terceiro ciclo temos esse problema. Os professores mudam muito, até as próprias instalações são desmotivadoras. Isto é uma coisa muito triste. Nós não temos condições”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Afectar o normal funcionamento penso que não, agora que houve aqui uns pequenos atritos entre colegas, por causa das aulas começaram a faltar porque o outro colega também o tinha feito...”
- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Apenas dois ou três e foi intra-departamento”.
- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que eles realmente eram extraordinários. Eram pessoas muito bem formadas”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente

10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Há aspectos relativamente aos quais não concordamos. No global concordo”.
- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Estas recomendações nunca podem ser...para já não temos instalações, depois também foi uma coisa que fizeram, foi a intrusão daqui de umas valências de uma associação de pais que não têm condições nuns anexos que não pertencem à escola que os senhores inspectores acharam que não devia estar assim, mas isto é tudo uma asserção política porque nós também nos opusemos a que isto fosse assim, porque o senhor presidente da associação de pais também foi envolvido nesta avaliação, houve pressões para fechar porque aquilo ocupa espaço e porque não temos controlo. Mas também não há nada que possamos fazer”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Não conseguimos fazer porque fomos mais advertidos para melhorar as condições e como é que esta escola consegue melhorar as condições?”
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Os pontos fracos não podiam ser controlados por nós”.
- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “Começámos o ano passado, mas a auto-avaliação requer disponibilidade e continuidade das pessoas e por isso não conseguimos”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: "Discordo porque o relatório só veio no final do ano e as pessoas já se tinham ido embora, a nossa escola não tem coesão, não tem continuidade".
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: "Isto é uma intrusão, mas eles eram pessoas tão humanas e vieram tão construtivamente, não tinham ares de inspecção".
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: "Nem teve impactos positivos, nem negativos – neutros. A equipa que veio, veio com espírito de abertura para tentar melhorar a escola, só que não se conseguiu melhorar porque não temos controlo sobre este estado de coisas".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 48, o nosso entrevistado acrescentou: “Esses inspectores também foram bons, foram excelentes na relação com as pessoas, mas achei que já foi pior porque só estavam presentes para verificar o que estava emendado. Achei que foi um bocado assim mais amedrontador. Eles centraram-se muito em aspectos administrativos e nós não temos condições para ter os serviços administrativos a funcionar plenamente, mas eles centraram-se muito nisso e na questão das faltas dos professores e eu não percebo porquê, porque nós somos pessoas honestas e estamos aqui para dar o nosso melhor, não nos interessa o burocrático, interessa-nos que sejam aulas bem dadas, que os alunos aprendam e que sejam felizes”.
- Em relação à asserção 53, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, só que eu penso que eles foram mais burocráticos”.
- Em relação à asserção 56, o nosso entrevistado acrescentou: “Tenho muito respeito por estes inspectores, porque estas duas equipas eram diferentes, tirando estas duas equipas, os outros sinceramente...vêm aqui e põe-se aí com lenga-lengas e eles próprios não têm sentido pedagógico, vêm inspecionar papéis, não se preocupam e estão a criar problemas graves na saúde dos professores, e os professores depois não podem ser bons profissionais. Estes, apesar de serem muito humanos e profissionais, achei que vinham mais por uma questão de verificar se os reparos anteriores foram cumpridos”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Fizem isso, mas depois da Intervenção Sequencial porque disseram que o Projecto Educativo parecia mais um programa de intervenção social para alunos de algum partido político. Era demasiado abrangente, mas era aquilo que o senhor director regional tinha aprovado anteriormente.
2. Não conseguiram muito. As medidas implementadas nunca dão os resultados esperados.
3. Tentaram, mas a DREN não os deixou introduzir a modalidade de articulação curricular e de articulação dos diversos níveis de ensino. Como é uma escola pequena, quantos mais departamento houver, maior será a dispersão da acção educativa. Tentaram outro modo de articulação mais concentrado.
4. Tentam, mas os resultados não têm sido melhores, têm falta de condições e de recursos humanos e o tipo de alunos que têm também não ajuda.
5. Não é possível porque é uma escola pequena e não pode cumprir os requisitos no que diz respeito ao número de alunos (15 mínimo).
6. Criaram a Associação de Pais.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Devia ser menos burocrático e acentuar a vertente pedagógica para realmente melhorar o desempenho dos professores dos alunos.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

“Não virem como controladores, mas como colaboradores”;
“Deixem-se de tanto papéis e trabalhem mais no terreno”. “Deixem-se de inspeccionar tanto”. “Gasta-se tanto dinheiro e não são trabalhos muito profícuos”.

“Os inspectores do programa de lançamento do ano lectivo tratam-nos muito mal”.

Anexo 69 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

“Acho que foi feita alguma coisa no sentido de melhorar, agora o que foi feito para cada uma não sei, não me lembro”.

1. Sim.
2. —
3. —
4. —
5. —
6. —

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 70 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente

17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

- 35. –
- 36. –
- 37. –
- 38. –
- 39. –
- 40. –
- 41. –
- 42. –

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 71 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 3 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente

17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. -
2. -
3. -
4. -
5. -
6. -
7. -
8. -

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 72 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou que: "Há sempre uma preocupação maior com aquilo que se vai fazer, principalmente quando se é contactado previamente. Mas de uma forma geral, os professores agem normalmente".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: "Alguns ficaram muito ansiosos e preocupados, mais até do que os professores com a presença do inspector".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: "Eu só fui avisada de que a aula iria ser observada no intervalo anterior, por isso não tive tempo de preparar nada propositadamente para aquela aula, trabalhei como habitualmente, os alunos apenas lhes disse também no momento para não criar ansiedade e portanto a aula correu como habitualmente, muito bem".
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: "Foi um comentário muito genérico, muito genérico mesmo".

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Passaram a fazer.
2. Sim. Têm o cuidado de estabelecer coerência entre o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades.
3. Sim. Há um diálogo permanente entre os vários departamentos curriculares, sobretudo a nível do Conselho Pedagógico.
4. Sim. O Conselho Executivo reúne e delinea estratégias de combate ao insucesso escolar e à indisciplina. Fazem isto depois de analisar as actas dos Conselhos de Turma.
5. Sim. Em diálogo permanente com os Directores de Turma delineiam, quando necessário, programas de currículo alternativo para se adaptarem à realidade de alguns dos alunos. Há um contacto permanente com a equipa do ECAE para resolverem as situações que necessitam de currículo alternativo.
6. Há uma empatia, uma parceria entre o Conselho Executivo e a Associação de Pais". Há uma parceria entre a escola e a Assoc. de Pais. A escola está grata à Assoc. de Pais. Algumas das actividades promovidas pela escola só são possíveis com a colaboração da Assoc. de Pais.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Conviria que houvesse observação de todas as disciplinas e não apenas de algumas.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 73 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "Em relação a nós primeiro ciclo, não. Em relação aos outros ciclos, para nosso grande espanto, houve bastante alvoroço, as pessoas ficaram muito contrariadas, envolveram sindicatos, houve uma grande agitação na sala dos professores, nós achamos que era um bocado descabido, tanto quanto nós sabíamos não era com o aspecto de controlar ninguém, nem de fazer mal a ninguém, não estavam a ser avaliados e sentimos que aquilo para elas constituía um bocadinho um problema, elas sentiam aquilo como uma intrusão nas aulas delas. No primeiro ciclo, nós estávamos preparados para a visita dos inspectores".
- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: "Em relação a nós não. Em relação a eles, acho que acabaram por ter que resolver, fizeram reuniões e acabaram por escolher entre elas as mais significativas, distribuíram material e acho que não houve problemas até porque nós temos a vantagem dos nossos alunos continuarem na escola e vieram-nos contar e acharam que foi muito bom e correu muito bem".
- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: "Pareceu-me uma equipa um bocado desligada, achei que quem vinha para o primeiro ciclo de certa maneira estava mais vocacionado para nós, não sei se outros seria a mesma coisa. Eu senti um certo...não sei se isso é normal, ou não".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Dentro do possível, mas como os pontos fracos não eram assim tão fáceis de eliminar, eram externos, mas eu creio que depois mesmo a nível autárquico houve mais empenho, a área educativa também, foi numa altura em que as obras na nova escola estavam um bocadinho paradas e depois durante a visita da inspecção voltaram a arrancar, tivemos a visita do ministro, secretários de estado, directores regionais, não sei se foi coincidência, mas como os pontos fracos eram realmente as instalações e as carências dos alunos a nível económico e cultural, acho que acabou por favorecer muito a população senão de outra maneira teríamos um nível de abandono catastrófico, portanto a nível de reacções que fala não sei se foi a escola”.
- Em relação à asserção 16, o nosso entrevistado acrescentou: “Enquanto pessoa comum acho que sim porque a gente só consegue aperceber-se das coisas nas considerações gerais ou observações porque no entretanto aquilo foge assim um bocadinho a um cidadão, a uma pessoa comum”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que sim, a par com a avaliação interna é um bom processo. Muita gente não concorda, mas eu penso que não há assim tanto profissionalismo nos professores e a avaliação externa faz falta, infelizmente”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.					
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Um acréscimo de trabalho, não sei, mas um repensar naquilo que se faz, penso que sim”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Em relação a nós, não. Em relação aos outros como já referi, o processo foi encarado de uma forma diferente”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Não me lembro, quer dizer, eles fizeram alguns comentários, conversaram connosco acerca de situações, mas não me lembro de feedback”.
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “Não. Acho que aquilo era bastante informal, até porque a escola não tem muitas condições e eles faziam o relatório no fundo da sala e eles não sentiram absolutamente nada, a prática lectiva continua como sempre se fez”.
- Em relação à asserção 44, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que num tempo próximo à inspecção sim, depois continuam a trabalhar normalmente. Quem fazia continua a fazer, quem não fazia continua a esquecer-se. Acho que há uma tomada de consciência na altura e toda a gente faz, só que acho que realmente depois as coisas afastam-se e o tempo e as pessoas voltam ao normal”.
- Em relação à asserção 46, o nosso entrevistado acrescentou: “Em relação a nós, sempre tivemos a liberdade de entrar nas salas umas das outras e de dar conselhos, em relação aos outros, sinceramente não. Penso que continua tudo muito fechado”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim.
5. Sim.
6. Sim.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 74 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Nogueira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Não sabe.
2. Não sabe.
3. Não sabe.
4. Não sabe.
5. Não sabe.
6. Conseguiram criar a Associação de Pais.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Eu penso muito sinceramente que foi uma avaliação feita de uma forma tão simples e quase que nem se deu conta de que estavam cá os inspectores, por isso não mudava nada”.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Anexo 75 – Transcrição da entrevista ao Actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
--	--	--	--	--	--	--

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu estou a pôr em prática aquelas recomendações. Eu sirvo-me daquelas orientações”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “A nossa prática tem sido essa. Assinaí as próprias recomendações e fiz observar nas reuniões de departamento e no Pedagógico – foi discutido. Não há um documento formal, mas as recomendações foram tidas em conta”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Também foi isso um bocadinho”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Não senti isso. Não sinto que fosse pelo programa que os alunos passaram a aprender melhor”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.					
--	--	--	--	--	--	--

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Foi uma medida que se tomou de imediato.
2. É um trabalho feito ao nível dos departamentos. Agora o trabalho está mais facilitado porque somos um Agrupamento e as pessoas estão mais próximas.
3. Estão a ser instituídos. O Projecto Curricular é um documento base. Há mais flexibilidade.
4. Está a ser posto em prática tanto em Pedagógico, como nos Departamentos. Forçosamente. Tem que ser mesmo para se pôr em prática a filosofia do Dec. Lei 115-A. Mudou muita coisa por força da lei.
5. Sim está a ser feito.
6. É um trabalho que tem sido feito sistematicamente pelos directores de turma.
7. Isto tem sido tido em conta na avaliação das diversas disciplinas. Hoje já não existe Área-Escola.
8. É uma preocupação nossa. Temos adquirido mais material dentro daquilo que é possível.
9. No final de cada actividade isso está definido no plano de trabalhos.
10. É nossa política acima de tudo. Apostamos muito. A escola está aberta e têm sido feitos muitos esforços para cativar os encarregados de educação.
11. É lógico. Nem devia ser uma recomendação. Se vai para o Apoio Pedagógico é porque tem necessidade.
12. Deve ser assim mesmo e os professores sabem isso.
13. Acho que também tem sido feito.
14. Essas acções de formação estão limitadas pelo lado do pouco. Quando há acções de formação divulgadas aqui as pessoas querem ir a todas.

O certo é que ao fazer o regulamento, de acordo com o que está na lei, o regulamento tem que ser homologado pela DREN. A questão do alheamento dos encarregados de educação: de facto é uma luta minha, estamos aqui há nem sei quanto tempo a tentar cativar as pessoas para uma associação de pais, há um empenhamento, estamos a lutar contra isso. Era muito mais fácil para mim se houvesse a associação para fazer reuniões. Nestas horas de redução também foi posto em práticas as recomendações. Os departamentos: eu penso que agora os departamentos levam e trazem as informações do Pedagógico. Acerca do inventário: o inventário já está organizado – o que já é reflexo da intervenção da inspecção. O ginnodesportivo já foi arranjado. Eu como directora de turma não sentia isso nas minhas reuniões com os encarregados de educação. Aqui fala realmente da quase inexistência de material e equipamento de laboratório – o que me parece o ponto mais fraco. Já fizemos mais aquisições. A avaliação dos alunos: aqui diz que não existe um critério uniforme – grande parte das reuniões do Pedagógico é a definição de critérios de avaliação. Quando se referem à falta de disponibilidade de alguns docentes para estar com os outros e para partilhar tarefas e mencionam que isso acontece mais quando há um desfasamento entre a idade e experiência profissional – eu não percebi o que eles queriam dizer com isto. Não concordo. Eu gostava de saber em que é que se basearam para dizer isto. O problema é que falam mesmo no desfasamento entre as idades e o nível de experiência profissional. Eu não vejo a falta de cooperação pelo desfasamento da idade, a falta de cooperação tem a ver com a própria motivação. Foi uma avaliação positiva porque nos fez reflectir sobre as situações. Só por esse facto, é positiva.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?
Não tive assim grande contacto com este programa.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Eu gostei da Intervenção Sequencial. Serviu de muito. Valeu a pena. Não houve nada que quisesse mudar. A relação foi profissional, não senti que fossem inspectores no sentido de controlar, mas no de orientar.

Houve mudanças na escola para melhor após este programa. Não foi só o programa o responsável, mas também ajudou.

P – Acha que aquela imagem tradicional da inspecção como bicho papão, como polícia que vinha procurar os defeitos, acha que isso ainda está na mente dos professores?

R – Acho que sim.

P – Acha que as pessoas continuam a ter medo da inspecção?

R – Não sei quanto à palavra “medo”, mas as pessoas sabem que os inspectores não são para brincar, não deixam o controlo. O controlo é necessário.

Anexo 76 – Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo no PAIE da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
10.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
--	--	--	--	--	--	--

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: "Isso foi antes. Depois andámos à vontade".

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
37.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Não tenho opinião porque há muitos que se portam mal e devem ser apanhados de surpresa. Claro que há de tudo. Alguns trabalham sempre, mas outros não fazem nenhum e a esses deviam ir lá inspectores”.

G. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
48.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	A troca de impressões que mantive com os inspectores foi-me útil.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 48, o nosso entrevistado acrescentou: “Não fez bem, mas mal também não”.

59. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim, reduziram o número de departamentos.
2. Houve reuniões do Conselho Pedagógico nesse sentido, mas não sei que resultado deram na prática.
3. Os professores já eram flexíveis na planificação mesmo antes da recomendação dos inspectores. O trabalho dos professores no entanto tem grande nível de autonomia.
4. Sim, foi feito.
5. Sim, foi feito.
6. A recomendação foi feita, mas não sei se os professores fizeram. É difícil controlar o trabalho dos professores. Dizemos, mas depois não andamos lá todos os dias a perguntar.
7. Não se recorda o que é que foi feito.
8. Fizemos o pedido à DREN, mas não tivemos resposta. Os laboratórios continuaram como estavam antes. O equipamento nunca veio.
9. Não se recorda o que é que foi feito.
10. Sempre se recomendou, mas penso que esta foi uma batalha perdida. Os professores enviam os alunos para o apoio e é muito difícil argumentar sobre a inadequação dessa medida.
11. Recomendamos isso, mas não vamos assistir às aulas. Não sabemos o que se passa lá dentro. Houve no entanto uma maior sensibilização dos professores para não darem aulas monótonas e iguais às aulas curriculares.
12. Sim, foi feito.
13. Não conseguimos fazer isto. A responsabilidade é do Centro de Formação de Professores. Cheguei a fazer propostas de acções de formação, mas não sei se chegaram a ser concretizadas.

Comentários:

O Conselho Executivo não tem muito poder. É um boneco. Onde é mais rigoroso é na gestão de instalações, de horários e etc. A gente cumpre e faz cumprir. Não tem muito poder. O poder está mais centrado nos departamentos e no Conselho Pedagógico. Hoje em dia é muito difícil gerir uma escola. Em termos de funcionários: podem ter faltas, podem mudar de curso que o estatuto continua o mesmo. Se não ficarem satisfeitos com as decisões podem recorrer à comissão paritária, podem recorrer ao ministro e as coisas ficam cada vez pior. Se não mudarem a lei, as coisas vão ficando sempre cada vez pior. O número de funcionários também depende das aulas e os funcionários não estão para se chatear. Não controlam os alunos. Há falta de funcionários. Não dá para fazer cumprir com esta nova coisa da gestão da escola.

60. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Fazem recomendações e a gente tenta cumprir, mas não é mais nada. É só dizer o que vai mal. Tentámos cumprir as recomendações que eles fizeram, mas depois mais nada. As pessoas esquecem-se a não ser que andassem lá todos os anos.

61. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Nada a apontar.

P – Acha que se eu lhe dissesse que isto era um programa mais de cosmética e de faz-de-conta, que as pessoas face à chegada dos inspectores arranjam as coisinhas e depois volta tudo ao normal...

R – Volta, volta. Toda a gente sabe na comunidade de professores que quando vai lá alguém é assim...até os alunos...

P – Acha que apesar de tudo ainda continuar a subsistir aquela imagem do inspector como bicho papão que vai lá meter medo às pessoas...

R – Acho que não. Não ouvi comentários já. Por exemplo na observação de aulas, os professores discutiam com os inspectores, contra-argumentavam, não tinham medo. Era uma conversa normal.

P – Acha que o medo desapareceu?

R – Nunca ouvi dizer que alguém fosse castigado por uma inspecção assim, só quando há faltas disciplinares, queixas dos alunos e coisas assim.

Anexo 77 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 1 da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Como princípio acho que sim. Não quer dizer que seja para colmatar uma ou outra falha, mas poderá haver um outro elemento que poderá ou não faltar e nessa altura poder-se-á resolver. Se for sem avisar, se calhar será mais real do que com aviso”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Não tenho a certeza do que é que fariam. Isso é estar a especular”.

- Em relação à asserção 12, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo porque nós até esta altura já tivemos uma Associação de Pais quase constituída e nessa altura não a tínhamos. Penso que os pais nem foram informados”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que não era tão mau como isso”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Temos um programa próprio em que são analisadas todos os períodos as avaliações dos alunos, é discutido em departamento, é discutido em Pedagógico. As informações são devidamente analisadas e tidas em conta”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: “Tem sempre. Quer se queira, quer não acho que tem sempre. Há sempre alguma ansiedade”.
- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou: “Há sempre trabalho que não estava feito e que é preciso fazer”.
- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Na altura não. Não sei se não foi devidamente especificado como as coisas estavam a ser feitas, mas não foram explicitados os objectivos daquilo que era feito”.
- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim porque este relatório foi divulgado por toda a gente. Se foi ou não lido por toda a gente não o posso dizer. O Conselho Executivo que estava em exercício na altura ainda o divulgou novamente para executar algumas coisas que não estavam em prática.”
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque os alunos também alteraram o seu comportamento. Eu tive uma aula assistida e colegas que tiveram aulas assistidas e conversámos e os alunos, o comportamento dentro da aula com os inspectores estava condicionado, tinham um comportamento dentro da aula que não correspondia ao diário, foi alterado.”
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo porque se tivéssemos esse dinheiro se calhar conseguíamos fazer em termos práticos algo que não conseguimos fazer. Comprar algum equipamento que a escola não possui, em termos pedagógicos melhorar a qualidade de ensino. Provavelmente os alunos iriam beneficiar mais do que com isto que foi feito”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu senti que estava ali e que me estavam a avaliar pelo trabalho que estava a fazer”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Melhorou porque houve uma série de coisas que foram recomendadas à escola e que a escola seguiu e provavelmente notou-se alguma melhoria, nomeadamente maior articulação entre os dois ciclos”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguns, não todos”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Não se sabia previamente que aulas é que iam ser assistidas”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo para não haver manipulação de resultados. Se não for avisado previamente corresponde mais à realidade. Se for avisado, provavelmente, será um resultado viciado”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “A única coisa que o inspector me disse, na altura em que foi à minha aula foi perguntar se eu era professor efectivo ou não. E perguntou-me se era aquilo que eu costumava fazer. Não me deu *feedback*”.

- Em relação à asserção 40, o nosso entrevistado acrescentou: "Concordo porque por vezes cometemos determinados erros de que não nos apercebemos. E isso tanto faz um inspector como outro professor, seria benéfico".

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim, foi feito. Diminui-se o nº de departamentos.
2. Sim. Dentro do próprio departamento passou-se a planificar mais em conjunto.
3. Está a ser feito.
4. Está a ser feito. Este ano até fizemos um inquérito aos alunos para exprimirem a sua opinião sobre as disciplinas e os professores no sentido de melhorarmos alguma coisa cá dentro.
5. Tenho as minhas dúvidas que isto seja feito por toda a gente.
6. Sim. Os instrumentos de registo de avaliação são feitos. Posteriormente os DT fazem chegar essa informação aos Encarregados de Educação.
7. Não foi feito. A Área-Escola quase não se concretizava.
8. Alguma coisa foi feita. Fez-se um esforço para equipar o laboratório com alguns materiais e equipamentos que não estavam disponíveis.
9. Está a ser posto em prática. As actividades são avaliadas, por escrito, pelos responsáveis respectivos.
10. A escola tem feito algum esforço, mas os efeitos não sei se serão os desejáveis.
11. O diagnóstico é feito pelo professor da disciplina. Quando encaminha o aluno ele pensa que este vai beneficiar com o apoio. A articulação é indispensável.
12. Não sei o que está a ser feito. Desconheço se os colegas utilizam ou não metodologias mais diversificadas. Sei no entanto que alguns colegas estão a utilizar os computadores com os alunos.
13. As actas agora traduzem o que se passou nas reuniões.
14. Não foi feita muita coisa e penso que também não é possível fazer muito mais. Não há suficiente número de formadores. As escolas deviam ser ouvidas para a elaboração das agendas de formação dos centros de formação de professores. A oferta é muito limitada e muitas vezes não vai ao encontro dos interesses e das necessidades.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

- Explicitar claramente as finalidades;
- Outro tipo de abertura por parte dos inspectores;
- Apoio externo para implementação de algumas das medidas recomendadas pela IGE.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto directo com os inspectores nesta altura.

Comentário:

P – Globalmente acha que esta escola beneficiou com este programa, ou não?

R – Globalmente, no cômputo geral penso que beneficiou alguma coisa. Mas se formos a ver os gastos e aquilo que a escola em si veio a beneficiar, acho que os resultados não foram tão bons como isso. Houve aspectos que melhoraram, teve que haver alterações até porque fizeram recomendações e sabia-se que viriam cá posteriormente saber se essas orientações estavam a ser postas em prática. Em termos práticos houve melhorias. Até que ponto isso foi ou não rentável para o dinheiro que o contribuinte paga, isso é uma outra questão.

P – Acha que aquela imagem tradicional da inspecção como bicho papão a infundir medo nos professores, o inspector que vem verificar a conformidade normativa, que vem esquadriinhar tudo, vem à procura dos defeitos, das inconformidades normativas, acha que apesar de tudo ainda continua a persistir na mente dos professores?

R – Acho que sim.

P – As pessoas ainda continuam a pensar assim?

R – Continuam com certeza. Eu penso que quando se fala em inspecção ainda se diz "lá vêm os gajos...", não digo que causa algum pavor, mas apreensão causa. Não é que se deva, quem não deve não teme. Mas pensa-se que quando vêm são mesquinhos, pegam por tudo e mais alguma coisa e às vezes por coisas que têm pouco significado. Se a inspecção fosse mais direccionada mais num carácter pedagógico, seria se calhar mais benéfica porque por vezes aí cometem-se erros às vezes até por desconhecimento. Se calhar tínhamos que encarar os inspectores de outra forma, mas isso se calhar eles também tinham que se apresentar aqui nesta escola de uma forma que se calhar não se apresentam. Quando entram é sempre um bocado complicado. Os inspectores normalmente quando vêm aqui, não há grande contacto da inspecção com os professores. É criada uma barreira, pertencem a uma outra classe que só se dá para nos "tramar" e não para nos ajudar. Toda a gente que trabalha em educação deveria querer melhorar.

Anexo 78 – Transcrição da entrevista ao Coordenador 2 da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: "Houve pouco tempo, foi muito limitado".
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: "Preparada? Não".
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: "Pode ser positivo e pode não ser positivo, mas eu acho que a pessoa deve sempre avisar quando vai a uma escola. Não se deve ter medo de avisar e nem as pessoas da escola devem ter medo de os receber porque não é assim tão mau como isso. Acho que isto é uma coisa assim mais tipo polícia que vem verificar e inspecionar".

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: "Em parte, de facto provoca sempre um mal-estar, na escola há sempre a incerteza e o mal-estar. Isto demonstra que se a escola estivesse preparada para receber a inspecção, acho que seria mais digno".

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Não houve nenhuma modificação, nada do que foi dito pelos inspectores, não transpareceu absolutamente nada. Nós mantivemos praticamente tudo. Fiquei até um pouco perturbado com certas coisas que apareceram no relatório”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Alguns tiveram de facto aproveitamento. O que eles referiram por exemplo relativamente ao facto de as actas das reuniões serem pouco circunstanciadas, pouco descritivas e usar-se praticamente o mesmo modelo para todas as reuniões, tinha toda a pertinência. A partir daí passou a haver mais cuidado”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “A minha leitura é não. Se alguém aproveitou alguma coisa...”
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Não concordo com isso. Acho que uma avaliação interna é mais forte”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	com a avaliação externa no âmbito do PAIE.					
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Passou-lhes completamente ao lado”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que uma avaliação externa, a vinda da Inspeção a uma escola, se estivesse devidamente organizada e com o fim específico de orientar a escola, para ajudar, aconselhar a escola, ver as suas necessidades, era bem-vinda. Agora assim como está organizada, não, não vejo nada que justifique aquele investimento”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afinho que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Se vinham com essa ideia, não o demonstraram”.
- Em relação à asserção , o nosso entrevistado acrescentou: “Não houve qualquer melhoria a esse respeito”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

Dá-me a impressão que o relatório foi lido e foi, quase na totalidade, arquivado, foi esquecido.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Eu acho que a Inspeção deveria informar mais detalhadamente a escola sobre os objectivos e as características do programa antes de iniciar a intervenção. Deveria haver uma maior articulação entre os inspectores e os professores. O isolamento dos primeiros contribui para suspeições da parte dos segundos. Ouvir os professores isoladamente dá mais a sensação de polícia judiciária do que de inspecção, gera desconfiança. As pessoas na escola começam a pensar que alguma coisa correu mal. O desejável é que os inspectores viessem a esta escola para ensinar. Deveriam vir logo no princípio do ano lectivo e não no fim, até um mês antes de as aulas começarem para ajudar os professores para

termos um ano lectivo condigno preparado entre todos. A Inspecção poderia ajudar a escola a lidar com muitos dos problemas que se lhe colocam. Devem vir às escolas para ajudar, para criar um bom ambiente de ensino entre toda a gente. Da forma como feita, a inspecção passou perfeitamente despercebida.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?
Não teve contacto com os inspectores.

P – Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que vinham ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a isso?

R – Está muito mudada, não. Mas alguma coisa mudou. Mas ainda paira nas escolas o medo da inspecção. Há de facto, ainda hoje, o fantasma da Inspecção no ensino, mesmo nos mais jovens.

Anexo 79 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 1 da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Tem vantagens e desvantagens, mas acho que não deveriam avisar, deveriam fazer uma surpresa, porque essa é a melhor forma de ver a realidade do nosso ensino”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “De uma forma global não me apercebi muito, só num caso ou outro, de uma forma pontual”.
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: “Fiquei com essa ideia, embora depois no relatório final houvesse algumas impressões que deveriam ter sido discutidas aqui na escola e não fazer depois uma análise. O relatório não me parece muito prático. Penso que há aspectos que deveriam ter sido discutidos aqui com os diversos professores. Não foram coisas graves, mas pequenos aspectos que eu senti que se tivessem falado um pouco mais com os elementos da escola, talvez estivessem melhor. Dá-me a ideia que, a partir da conversa que tive com um inspector, não me disse tudo”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Talvez tenha havido, mas claramente não senti isso”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Documento formal não tenho ideia. Mas nas reuniões foram levantadas algumas questões”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Sinceramente, é-me muito difícil identificar esses aspectos porque a escola tem funcionado nos mesmos moldes, com poucas alterações, mesmo depois da visita da inspecção”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Há sempre alguma sensibilização e, logo, alguma melhoria em alguns aspectos, mas não houve uma iniciativa forte que fizesse a escola mudar”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende dos objectivos e até das próprias pessoas, depende das instituições, depende do trabalho que é feito para dar a conhecer às pessoas aquilo que se passa. O que me parece é que este trabalho muitas vezes passa ao lado das pessoas, das próprias instituições que se limitam a arquivar. Não há aquela preocupação em mudar e em incentivar as próprias escolas a melhorar. Parece-me que a maior parte das recomendações e das ideias são simplesmente esquecidas quando isto é importante, não só para as equipas inspectivas – que deveriam recolher esses dados e depois fazer nova avaliação para melhorar. Mas isto é repetitivo, andamos há anos a repetir as mesmas coisas, a apontar os mesmos problemas, as mesmas preocupações e sem se ver grandes resultados”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Poderia haver alguma coisa, mas parece-me que é muito pouco. A escola, a nível de concelho, tem já uma conotação de ser um pouco mais exigente. Tive alguma curiosidade com esse facto e fiz alguma pesquisa até com alunos e cheguei realmente à conclusão de que os alunos que saíram daqui para outras escolas tiveram um bom desempenho em comparação com alunos que já estão nessas escolas há mais tempo, pena é que não tenha um quadro de professores mais forte”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	resultados.					
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 25, o nosso entrevistado acrescentou: “Se havia essa intenção, não transpareceu. Acho que eles criaram aquele papel do inspector e como tal não é tanto aquela ideia de ajudar a melhorar”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “O comportamento dos alunos esteve ligeiramente diferente, mas não notei que estivessem preocupados. Houve alguma mudança. Estavam na expectativa sobre o que iria acontecer, mas não ao nível da preocupação”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, ligeiramente”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu é que abordei por diversas vezes o inspector porque penso que eles deveriam ter mais conhecimento da realidade da escola e deveriam conversar mais com os professores, mas mesmo assim acho que não houve aquela pareceria, aquele espírito solidário”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincado que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

fazerem observação mútua da prática lectiva.					
--	--	--	--	--	--

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Isso é normal, sobretudo se as pessoas forem previamente avisadas, se bem que não me parece que esse pré-aviso tenha sido feito a todas as pessoas. Mas a presença de um estranho na aula altera sempre”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que deveriam ir assistir a mais aulas para fazer disso um hábito. Eu sei que nem sempre a pessoa está preparada para ter uma aula assistida, até mesmo com um colega – eu sei que se quiser assistir à aula de um colega, sei à partida que a pessoa não estará tão à vontade como se estivesse só com os alunos. Não sei se há condições para fazer isso. Mas ir assistir uma vez a uma aula não diz absolutamente nada. Acho que deverá haver condições para haver um acompanhamento no sentido de ajuda ou então não valerá a pena. Uma vez num ano ou dois ou três ou quatro anos, não vai ter grande influência. No caso de se fazer uma visita periódica, não vejo grandes vantagens em avisar”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve apenas uma troca breve de impressões. Mais nada”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que a preocupação deles era mais com o trabalho, com a actividade que estavam a fazer. Estavam aqui para fazer o trabalho deles e foi isso”.
- Em relação à asserção 45, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que deveriam avaliar não só a parte pedagógica, mas também a parte científica e a parte científica seria melhor com o Coordenador do Departamento”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

Acho que houve algum esforço de melhoria por parte da escola.

1. -
2. -
3. -
4. -
5. -
6. -
7. -

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Acho que estas equipas deveriam ser mais colaboradoras, não tanto no sentido de corrigir e vigiar, mas no sentido de colaborar. Era importante ter um projecto nos diversos grupos disciplinares no sentido de poder melhorar realmente. Acho que devia haver mudanças mais a nível de mentalidade, não vir tão centrados no trabalho que têm a fazer, mas tentar colaborar mais com os professores, com aquilo que eles sentem, nomeadamente na relação com os alunos, mas também, se necessário for, em relação ao aspecto científico. Nesse aspecto acho que a equipa teria muito mais valor. Agora é mais uma polícia que actua, o que é trabalho deles e não um sentido pedagógico de tentar colaborar e ajudar as pessoas. E, depois, não é com uma vez de x em x anos que se vai melhorar a escola. Deveria haver mais acompanhamento, não é necessário ser presencial, mas é necessário um acompanhamento à distância para ver o que se faz com essas recomendações que são deixadas nas escolas, uma apreciação maior das recomendações. Isto é uma perspectiva de maior acompanhamento e de colaboração.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não tive contacto com os inspectores.

P – Na sua opinião, acha que aquela imagem tradicional que os professores tinham relativamente à inspecção e aos inspectores como polícias do sistema que vinham à escola para controlar as pessoas, para inspecionar, para verificar a conformidade normativa, acha que o medo que existia na mente de muitos professores relativamente a essa figura do inspector, acha que ainda se mantém no imaginário?

R – Acho que isso não é fácil afastar essa ideia. Por aquilo que tenho conhecimento isso vai continuar e não vai mudar a mentalidade das pessoas e das próprias instituições que incutem exactamente isso. Creio que isso vai continuar. O inspector quando chega é uma espécie de polícia que vem, chega, vem vigiar, vem fiscalizar.

P – Acha que é perspectivado como o “outro” ou é um coadjuvante, alguém que vem ajudar?

R – Acho que é mais a primeira. No fundo há sempre essa distância. No entanto, no meu caso, entabulei conversa com um dos inspectores e notei uma abertura grande para debater questões da educação, problemas da própria escola. Cheguei mesmo a entregar a esse inspector alguns documentos que suportavam as minhas opiniões sobre os assuntos que tínhamos abordado e ele aceitou-os de bom grado.

Anexo 80 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 2 da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Não é assim tão fácil, sobretudo entre os mais jovens. Há um certo frisson, sobretudo entre os professores mais jovens – o que não aconteceu comigo porque já tenho alguns anos”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Não, tirando aquilo que não se vê, não é?”

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Um bocadinho difícil de avaliar, muito embora eu tenha concordado com algumas das recomendações”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Algumas das recomendações foram seguidas, agora concretamente quanto ao documento, ao suporte, não posso dizer”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “É difícil de responder. Pelo menos em duas das recomendações houve a tentativa de serem seguidas e implementadas, uma delas com mais visibilidade – estou-me a referir concretamente aos departamentos, outra com a qual concordei na altura foi a articulação entre ciclos. Agora na prática eu lembro-me de em algumas reuniões termos insistido nessa tecla. Lembro-me inclusivamente que se tomaram algumas iniciativas no sentido de reformular as perguntas dos testes, o vocabulário para os alunos não sentirem a diferença entre ciclos. De facto falou-se nisso e houve pessoas que fizeram”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que as coisas ficaram na mesma”.
- Em relação à asserção 21, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que a avaliação externa, quando muito, poderá constatar um resultado e verificar procedimentos, mas daí até conseguir melhorá-los, tenho as minhas dúvidas”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: “Quem estava na direcção executiva da escola na altura era uma pessoa animada pelo espírito da legalidade e não me pareceu minimamente preocupado. Não me recordo dos outros elementos, mas sei que ele, aparentemente, estava à vontade”.
- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Não me senti controlado”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Dou o benefício da dúvida ao que se pretendia fazer com isto. É um instrumento regulador do qual se poderiam tirar conclusões e fazer algo”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Também é difícil de responder. Havia sempre aquela fronteira entre nós e eles. Havia aquele ambiente da salinha para os senhores inspectores e quando pretendiam falar com algum professor, este é que se deslocava à sala. Portanto, este companheirismo que aqui se refere, não”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Pontualmente sim”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afincio que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu penso que por mais à vontade que uma pessoa esteja há sempre aquela luzinha vermelha que nos diz que estamos a ser observados”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Discordo porque senão vai-se ver uma coisa previamente preparada”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “De facto aquilo que eu recordo muito bem é que no final da aula, ficámos os dois na sala e, de facto, soube-me um bocadinho a pouco, devo confessar. O senhor inspector só me disse que gostou da aula, fez uma crítica que eu acho que foi construtiva e ficou-se um pouco por aí. Agora uma coisa é de reter: o senhor inspector esteve de facto atento e tirou apontamentos durante a aula”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Foi feito.
2. Sim.
3. Já era feito, embora tendo a ver com a consciência de cada professor. Não se alterou nada.
4. Sim. Passou a fazer-se.
5. Sim. Passou a fazer-se.
6. Sim. Passou a fazer-se.
7. Não me lembro de ter sido feito algo a este nível.
8. Não foi feito nada a este nível.
9. Sim. Passou a fazer-se.
10. Sim. Passou a fazer-se. Embora sem grande sucesso. As pessoas, não obstante serem convocadas, não apareciam com a frequência desejada.
11. Já se fazia anteriormente, talvez não nos moldes em que os inspectores desejavam.
12. Nunca dei aulas de apoio. Não sei se isto passou à prática ou não.
13. Não me posso pronunciar sobre esta recomendação visto que não tenho conhecimento sobre isso.
14. Nunca aconteceu isto.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

Eu penso que depende muito daquilo que se pretende ao fazer isto. Se isto for uma espécie de termómetro para ver como as coisas estão a funcionar e depois tomarem-se medidas a nível nacional...isto é meio complicado. Há muitas questões que tenho feito a um colega meu que é inspector e às quais ele também não sabe responder. Estou-me lembrar por exemplo da adaptação do currículo e da área-escola aos alunos e ao meio em que a escola está integrada. Se então são implementados exames, o exame que é para a escola daqui não pode ser o mesmo para uma escola de Lisboa. De facto, a ideia que me deixa é que é muita parra e pouca uva.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não teve contacto com os inspectores nesta intervenção.

P – Acha que ainda se mantém no imaginário dos professores aquele medo relativamente à inspecção? Que a representação que as pessoas têm da inspecção e dos inspectores é hoje diferente daquilo que era? Ou acha que mesmo muitas daquelas pessoas que dizem que a inspecção não os afecta...

R – Eu acho que ainda tem algum peso “eh pá vem aí a inspecção”, isso ainda mexe com algumas pessoas. Eu creio que quem está seguro de si não teme, mas nota-se a tal apreensão.

P – Ainda existe aquele jogo do gato e do rato?

R – Não será...muito embora as coisas não estejam como há muitos anos atrás, mas nota-se o tal desconforto quando se ouve “olha vem aí a inspecção”. Nota-se algum desconforto.

P – Talvez não tanto pela prática actual, mas pelos fantasmas do passado que ainda não se desvaneceram.

R – Eventualmente.

Anexo 81 – Transcrição da entrevista ao Professor Observado 3 da Escola Azinheira

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para esta escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Esta escola sentia-se preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “De uma forma geral sim. Há sempre aquela ameaça do inspector e fica sempre aquele medo, mas quem tem as coisinhas feitas não teme. A única que notei que sobressaía era a preocupação dos professores em terem aulas assistidas, estavam muitos preocupados”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
4.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
9.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela equipa inspectiva no relatório.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Sinceramente acho que não. Não me pareceu que mesmo depois da intervenção tivesse havido uma alteração significativa”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Não achei que a intervenção tivesse influenciado muito”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
17.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que não influenciou muito”.
- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou: “Digamos que a nível formal teria existido, mas acho que ficou um bocado aquém. Primeiro faz-se, mas depois deixa-se de fazer”.
- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que a nossa exigência não se baseou neste programa”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
23.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Preferia que o Ministério da Educação atribuisse à minha escola o dinheiro gasto com a avaliação externa no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 26, o nosso entrevistado acrescentou: “Haveria esse controlo, mas eu não senti isso e acho que ninguém sentiu isso”.
- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim porque os alunos pensavam que também iam ser avaliados que não era só a escola em si, mas que eles também seriam avaliados. Aliás, na aula assistida eles alteraram completamente o comportamento normal”.
- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Um pouco naquele aspecto em que as pessoas se sentiam mais nervosas. Acho que sim, não de uma forma muito pronunciada, mas sentiam-se um bocadinho intimidadas”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende, não era incompatível. Fizemos a avaliação e não tivemos resultados nenhuns, fizemos sugestões e reclamações, digamos assim, se calhar teria melhor aproveitado. Agora se tivessem dado sequência de um lado para o outro com as sugestões que fizemos, acho que estaria bem assim. Aliás qualquer inspecção deveria fazer as coisas para benefício. Concoro, não digo o dinheiro directamente, mas em material para podermos trabalhar. Nós não sabemos o que se passa com os dinheiros, se vier material – o material vem e nós vemos. Se vier dinheiro pode ser gasto em coisas que não são prioridade. Por exemplo os Serviços Administrativos têm computadores novos e estão bem apetrechados, mas os professores não têm material para trabalhar com os alunos”.
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu senti isso. Não me senti constrangida em aspecto nenhum, senti que podia falar e que estava à vontade”.
- Em relação à asserção 35, o nosso entrevistado acrescentou: “Não vi melhorias”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Os professores que sabiam que as suas aulas iam ser observadas pelos inspectores prepararam esses momentos com um afínco que normalmente não empregam.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Os inspectores pareciam estar à procura de professores incompetentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Por influência do PAIE desenvolveu-se nesta escola o hábito de os professores fazerem observação mútua da prática lectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Penso que sim. Uns terão alterado mais do que outros, mas penso que sim. Houve quem preparasse uma situação e depois teve azar porque os inspectores não foram assistir na altura prevista. É impossível uma pessoa não alterar na presença de um estranho. Os próprios alunos alteraram o seu comportamento”.
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu fiz absolutamente aquilo que costumo fazer. As outras pessoas não sei. Eu fiz o que era bom para a escola. Fiz como sempre faço e resolvi aceitar as críticas fossem elas quais fossem. Os inspectores fizeram críticas muito soft porque nem sequer eram daquela área e não tinham opinião sobre os conteúdos”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que não precisamente para evitar que alguém deturpe”.

- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Eles comentaram alguns aspectos. Para os professores profissionalizados a aula assistida é a aula que se faz no estágio, partindo dessa ideia – a aula assistida a pessoa assume logo que é isso – no final mandam chamar a pessoa para discutir aula. Aqui tirou-se a ideia de ir assistir à aula e depois não houve realmente uma apreciação”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “A sensação com que fiquei foi que eles não pretendiam avaliar as aulas, eles queriam ver até que ponto a escola estaria apetrechada com material. Lembro-me de referir que era necessário mais material”.

47. Do conjunto de recomendações constantes no relatório do PAIE para a sua escola (exibo lista com as referidas recomendações), em que situação se encontram neste momento?

1. Sim. Foi feito. Tínhamos vários departamentos e depois reduzimos para 4. Aumentou a funcionalidade.
2. Faz-se mais nas sub-coordenações. Mas há muito mais a fazer.
3. Não se faz. Não acredito que haja muitos professores a alterar as planificações ao longo do ano.
4. Sim. Passou a fazer-se esta análise nos departamentos.
5. Sim. Definem-se os critérios específicos, mas não se dá conhecimento aos alunos. Penso que os alunos não têm a noção sobre a forma como estão a ser avaliados.
6. Não. Só se faz isso no final do período. Faz-se uma avaliação intercalar com vários parâmetros, mas mais nada do que isso.
7. Não se fez nada. Continua tudo na mesma. Partiu-se do pressuposto errado de que os professores sabiam o que era a Área-escola.
8. Os professores dos laboratórios continuam a considerar que essas instalações continuam mal apetrechadas.
9. Sim. Passou-se a prever os materiais a usar e a avaliar as actividades. Essa avaliação é depois levada a Conselho Pedagógico.
10. Tem havido algum esforço do Conselho Executivo para a criação da Associação de Pais, mas não conseguiram nada. Para além disso, penso que os pais não estão preparados para desempenhar um papel construtivo a este nível.
11. Acho que a situação melhorou a este nível do apoio pedagógico acrescido.
12. Penso que não houve grande evolução a este nível.
13. Acho que continua a facilitar-se muito na elaboração das actas. Determinadas decisões deveriam ser mais explicitadas. Continua a apostar-se no resumo.
14. Não se fez praticamente nada a este nível das acções de formação.

48. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

O impacto do programa nesta escola foi muito reduzido. São poucos os professores que se mantêm de um ano para o outro. Neste caso teria que haver um esforço muito grande da parte do Conselho Executivo para passar a informação aos professores que não estavam na escola na altura de operacionalização do programa. Agora assim não.

P – Considera que ainda se mantém no imaginário dos professores a imagem tradicional da inspecção como polícia das escolas?

R – No meu caso não. Aliás eles foram muito cordiais e discretos. Eu não tinha imagem prévia, a não ser a que se comentava. Nunca tinha assistido a qualquer tipo de inspecção. Globalmente fiquei com uma imagem positiva da inspecção. Talvez por ser uma avaliação integrada. Se me perguntasse se valia a pena repetir, nesse aspecto, sim. A sensação com que fiquei é que realmente tinham o intuito de ajudar a escola a melhorar os aspectos que estivessem mal. O problema está no lado dos resultados obtidos que são diminutos. Acho que também na escola não houve um esforço para se alterar, não houve a noção de mudança. Foi uma questão de papelada e ficou por ali. E é pena porque, se voltarem a fazer uma coisa destas, a noção das pessoas é que é mais um relatório que se leva a Conselho Pedagógico, aos Departamentos Curriculares e fica por aí. Não se vêem grandes resultados concretos.

49. Se a Intervenção Sequencial fosse reintroduzida, o que deveria ser mudado no programa?

Não se recorda desta visita inspectiva.

Anexo 82 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 1

Quantas intervenções do PAIE realizou? 4

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: “Por parte dos órgãos responsáveis da escola, penso que o tempo foi suficiente. As evidências que se vieram a recolher durante a acção demonstraram que nem todos os professores dos departamentos curriculares que foram sujeitos a observação se organizaram convenientemente. Se calhar, se tivessem mais tempo também não o fariam. Não é uma questão de tempo, é uma questão de cultura, é uma questão de estar. O tempo foi suficiente. E tanto foi suficiente que, em muitas áreas, terá havido a preocupação de mostrar o trabalho feito para que os inspectores pudessem ver esse trabalho. Isso também tem que ver com a especificidade da escola. Havia problemas ao nível dos serviços administrativos e a escola secundária na altura tinha 22 ou 23 professores com horário zero. É uma escola ainda muito com uma cultura de liceu. Era como que uma anarquia organizada com um conjunto de professores que não leccionavam, mas que eram professores lá na escola. Que não leccionavam porque não havia horas para lhes dar, mas que estavam instalados, que tinham poder. Nós analisámos todos os departamentos e o grupo em que nós sentimos, na altura, em que efectivamente havia situações mais *sui generis* era na área das Ciências Físico-Químicas.”
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Optava-se por dois procedimentos: um formal, que era o envio do ofício (...) na altura que se mandava o ofício, mandava-se uma brochura, elucidando sobre os objectivos, o que se pretendia e a apresentação do programa. E para além disso, e nesta escola lembro-me perfeitamente, houve contactos pessoais, telefónicos”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “No decurso da acção, veio a verificar-se que havia um conjunto de situações que podiam ter sido corrigidas”.
- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Se as acções forem no âmbito da avaliação, de aferição ou de controlo, devem ser avisadas com antecedência. Se forem acções de pura fiscalização, que por vezes são necessárias, não devem. Eu dou um exemplo: nós temos, neste momento, várias acções em que, depois de se fazerem as intervenções sequenciais, verifica-se que a escola continua ainda sem corrigir. A partir daí, a metodologia que estamos a utilizar é comunicarmos às escolas que têm um prazo estrito de trinta dias para corrigir e que, em qualquer momento, a escola pode ser visitada”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	suas funções com profissionalismo.					
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Há sempre o incómodo da visita. Os professores sabiam que iam ser observados. Isso foi contratualizado antes. Eles sabiam as aulas que iam ser observadas. Souberam quando foi feita a apresentação do programa. Mas é possível que, num ou noutro aspecto, o clima da escola tenha sido afectado, as rotinas não.
- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Nomeadamente, na utilização de instrumentos audiovisuais. Os professores tiveram a ideia de que a observação era, no fundo, um regressar ao estágio que tinham feito há vinte anos. Isso foi notório, isso foi evidente”.
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve o cuidado, sempre, de organizar as equipas tendo em conta as experiências passadas dos inspectores e tendo em conta sobretudo os perfis académicos. Os três estávamos envolvidos na observação da prática lectiva e, aliás, nós tínhamos o hábito de, todos os dias, ao fim do dia, fazermos uma reflexão conjunta sobre a forma como decorreu o trabalho”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou: “Pelo menos alteraram e modificaram situações. A escola estava organizada, tinha-se organizado, essencialmente como Escola Secundária. E, a partir do momento em que foi feita a Inspeção, eles começaram a perceber que a escola para sobreviver não podia mais ser Escola Secundária. A escola era Escola Secundária para facilitar a organização dos horários, para facilitar a manutenção das regalias... quer dizer, eles próprios tiveram a iniciativa de começar a querer voltar outra vez ao sistema anterior”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve alterações. Quer dizer, a construção de instrumentos, sim. A pilotagem da concretização desses instrumentos é que não tenho informação”.

P – Mas tem conhecimento de que eles elaboraram um plano de acção?

“Não. Modificaram o plano de actividades que tinham. Mas não elaboraram um plano novo”.

- Em relação à asserção 17, o nosso entrevistado acrescentou: “Burocrática, não digo. Eu preferia usar o termo... linguagem técnica porque não é de facto uma linguagem burocrática porque a visão não é de estrita conformidade. Também não é impessoal, é um relatório técnico”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou: “Tendo em conta o que foi percebido antes e o que foi encontrado quando foi da sequencial, pode dizer-se que sim”.

P – Mas podia definir-se isso como um dispositivo homogéneo, construído premeditadamente para auto-avaliação?

“Não, isso não”.

- Em relação à asserção 23, o nosso entrevistado acrescentou: “Melhorou alguma coisa. Assim, posto como está, é um bocado exagerado”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 31, o nosso entrevistado acrescentou: “Ligeiro. Porque o problema ali não era tanto a melhoria das aprendizagens, até porque o programa não utilizava tanto isso. O que aconteceu foi que alguns professores foram confrontados com os próprios resultados escolares que desconheciam”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Não digo em todos os grupos, mas em vários casos, isso aconteceu”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “As orientações que vinham no Programa é que não fosse dada essa orientação, é que não houvesse esse *feedback*. Por conseguinte, o *feedback* – no aspecto formal do que deve ser um *feedback* de uma análise reflexiva – isso não. Houve um juízo valorativo, embora não tenha dado lugar a uma reflexão mais profunda”.
- Em relação à asserção 43, o nosso entrevistado acrescentou: “Isso seria desejável e aconteceu em várias disciplinas. Aconteceu em várias acções onde eu estive. Não posso dizer que foi em 100% das aulas observadas, mas podemos avançar em cerca de 80 %. Já agora, também uma informação: onde houve melhor acolhimento a essa medida foi nas Escolas Básicas. Nas Escolas Secundárias, o acolhimento não foi muito grande. Acho que tem que ver com a cultura própria do liceu. O problema das pessoas terem uma grande dificuldade de aceitar a supervisão do seu espaço”.

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Nas questões de contexto, possivelmente, se revisse o Programa, haveria um série de itens que, eventualmente, seriam dispensáveis. Não porque não fossem importantes, mas para que o Programa não fosse muito extenso. Parte da informação pode ser recolhida sem ser em termos presenciais, podem pedir-se documentos antes. A experiência demonstrou que a preparação da acção devia ser mais estruturada, o tempo entre o início da acção e a intervenção deveria ser mais dilatado. Não só para a escola se preparar, mas também para que os inspectores se preparassem através da informação substantiva de documentos, digamos, da vida da escola. A questão da observação de aulas exigia uma formação para os inspectores. Não deveria ser na lógica dos generalistas, devia ser na lógica dos especialistas e, em vez de tanto número de aulas assistidas, era preferível focalizar em grupos disciplinares onde os inspectores se sentissem à vontade no conhecimento e criassem condições para que depois o *feedback* surgisse como processo de reflexão. Era, digamos, desenvolver e potenciar uma acção de supervisão do trabalho dos professores no quadro global da gestão da qualidade das escolas”.

P – Imagine que tínhamos um contínuo entre o controlo das actividades, na perspectiva da prestação de contas, num topo, e no outro topo, a melhoria e o desenvolvimento organizacional. Como é que se posicionaria o PAIE em termos efectivos depois de dois anos de desenvolver o Programa? Neste *continuum*, o Programa acabou por pender, em termos efectivos (de resultados práticos) mais para o domínio da prestação de contas e para uma caracterização do funcionamento do Sistema Educativo e das escolas ou teve impacto nos aspectos mais positivos no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino? No fundo, foi mais valorizada a perspectiva dos estabelecimentos de Ensino ou a perspectiva do Sistema Educativo?

“Em termos de Sistema, penso que foi pouco. Primeiro, porque o relatório anual é um relatório de todas as visões e as visões eram diferentes. Agora, que as instituições foram abanadas por este Programa, foram. A generalidade das instituições procedeu a modificações dentro do que entenderam que lhes era possível para melhorar procedimentos. Num Programa deste género, valeria a pena não iniciar tantas escolas, mas sim voltar às mesmas. Há aqui uma

questão importante que é, como é que as escolas partilham informação entre elas. Elas partilham, mas é engraçado que, muitas vezes, partilham aquilo que é mais negativo. As pessoas, quando tivemos a acção de formação, conversaram informalmente. E, por conseguinte, o *feedback* que nós tivemos das escolas foi que se sentiram gratificadas com a intervenção, sentiram que isso as poderia auxiliar para melhorar procedimentos, mas muito focalizados no componente organizativo. As escolas absorveram essa parte mais facilmente e não tanto ao nível pedagógico, didáctico, metodológico, etc”.

P – Acha que as rotinas defensivas dos professores, que são organizacionais mas que têm subjacente uma estrutura capilar de rotinas defensivas em cada um dos professores, se constituíram como um dos grandes obstáculos para impactes mais produtivos, mais significativos, da vossa intervenção?

“A ideia que eu tenho é a seguinte: face a tudo aquilo que foi salientado como sendo inovador, as pessoas sentiram-se gratificadas e isso serviu para sustentar esse procedimento. Aliás, já mais tarde, verificámos até com a análise de actas e outras acções que as pessoas fazem referência aos relatórios, à Inspeção... Portanto, a escola absorve, incorpora isso e até potencia. Até serve para legitimar outras coisas negativas. Isto aconteceu tanto ao nível da organização como ao nível dos próprios professores. Possivelmente, alteraram-se para rotinas formais, mas não é garantido que essas alterações tenham melhorado a qualidade”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da Inspeção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Não. Melhorou. Aliás, a Inspeção beneficiou, a sua imagem beneficiou com este Programa”.

P – Consideraria isso como um momento de *voltface*?

“Sim, embora um *voltface* com alguma cautela porque é muito fácil o alibi de que a Inspeção deve ser, antes de mais, um prestador de auxílio. Sendo certo que se tentou veicular esse tipo de pensamento de que isto era uma questão de apoio técnico, uma forma de ajudar a reflectir, a melhorar a qualidade, também é verdade que não se pode ficar apenas com este discurso, é preciso continuar a dizer que é preciso continuar a fazer acções de fiscalização, acções de controlo, acções de auditoria...A avaliação, por conseguinte, deve ser um espaço da educação. Agora, tenho dúvidas se, num sistema tão *desequilibrado* e desorganizado como está, seria suficiente a Inspeção ficar apenas reservada a esse componente de avaliação”.

P – Como é que se posiciona em relação a esse hibridismo, no fundo, dos papéis da Inspeção?

“Eu dou um exemplo: se nós analisarmos a actividade inspectiva de um ano numa delegação, nós verificamos que os dias que estão alocados à acção disciplinar, normalmente, são cerca de metade dos dias que a Inspeção tem para desenvolver essas actividades. Enquanto este processo acontecer, das duas uma: ou efectivamente, a nível do poder político, há uma assunção de que a Inspeção, para fazer acompanhamento, para fazer avaliação, tem que ter mais recursos, ou então, há outra opção que é separar o componente institucional, chamemos-lhe assim, da Inspeção: haver uma Inspeção dependente do pedagógico e haver uma outra Inspeção só para tratar esses problemas. Mas isso também tem que ver com o poder das instituições. Porque, infelizmente, a imagem que se tem dos inspectores está muito ligada a esta acção punitiva e eu acredito que, para muitas pessoas, a utilidade da Inspeção passa muito pelo poder coercivo. Mantém-se esta imagem por força, exactamente, da excessiva intervenção no âmbito disciplinar”.

P – Mas, por exemplo, tem consciência de que os professores não têm noção de que a Inspeção aloca tanto tempo à realização dessas tarefas?

“O facto de os inspectores estarem demasiadamente envolvidos na acção disciplinar também cria na personalidade do inspector uma forma de estar que pode ser indutora desse aspecto policial. É preciso criar uma Inspeção com capacidade de intervir, de prestar de auxílio, como apoio técnico, como capaz de não dizer «Faça assim» porque o dizer «Faça assim» não se deve dizer, mas sim capaz de sugerir modalidades, dizer «Isto foi interessante», «Isto deu resultado». Por exemplo, no campo didáctico e metodológico, a maioria dos inspectores queixa-se de que o tempo de afastamento da prática lectiva lhes dificulta a tarefa porque realmente fizeram um corte quase absoluto com a leccionação”.

P – Se eu lhe desse a escolher entre um cenário em que à Inspeção eram atribuídas basicamente essas duas funções – de fiscal ou polícia de sistema e de prestador de auxílio – ou um cenário em que à Inspeção era apenas atribuído o papel de fiscal do sistema, de polícia e de controlo do sistema e eram criadas outras entidades para desempenhar o papel formal de prestadores de auxílio, o que acha que era melhor?

“Eu defendo que a Inspeção devia ser um modelo em que a supervisão e o acompanhamento pedagógico deviam ser cometidas a outro organismo. O que é importante é que a Inspeção continuasse a ter a capacidade para que, após a informação que foi recolhida junto dessas entidades, fosse verificar se as instituições tinham ou não tinham um determinado modelo. Então, eram precisos menos inspectores. Havia instituições que fariam esse

acompanhamento, essa pilotagem e a Inspeção ia verificar e tinha um outro poder que se está a perder completamente: informava o poder político dos constrangimentos e das dificuldades das medidas educativas no terreno porque, neste momento, a única entidade que está no terreno é a Inspeção. O que é importante é que se conheçam as dificuldades. Podemos fazer duas coisas: primeiro, o papel do *reporting*, conseguindo que todas as situações disfuncionais que tenham que ver com o desenvolvimento das políticas educativas fossem dadas a conhecer àquele que as concebeu no mais curto espaço de tempo para poder introduzir os instrumentos correctivos desta implementação; um segundo, que é o momento de verificar se as organizações que são intervencionadas podem ser ajudadas por outra entidade, neste caso, de supervisão, verificar se essas recomendações estão a ser indevidas. Por conseguinte, seria uma Inspeção de segundo nível e não de primeiro nível”.

P – Acha que um modelo interessante poderia ser o de criar estruturas junto das universidades para desempenharem esse papel, de prestador de auxílio?

“Eu acho até que isso é essencial nessa questão. Eu entendo que hoje as universidades, sobretudo aquelas que fazem cursos de formação de professores, deviam fazer um acompanhamento do desempenho profissional dos docentes. Com toda a vantagem: primeiro, para a própria instituição – após o documento da certificação e do início do desempenho profissional, durante dez anos, o professor tinha que ter uma ligação com a universidade que o acompanharia no seu profissionalismo. Depois, a Inspeção poderia, após essa intervenção de segundo nível e caso se verificasse que havia um conjunto significativo de organizações que apresentavam um distanciamento em relação ao desejável, enviar essa informação a uma entidade formadora que tentaria apresentar uma proposta de superação dessas dificuldades”.

Nota: o inspector informou (via telefone) estar de acordo com a transcrição da presente entrevista.

Anexo 83 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 2

Quantas intervenções do PAIE realizou? 9

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Principalmente no que diz respeito à sala de estudo e ao acompanhamento dos alunos – quer na sala de estudo, quer na biblioteca. No início, só estava a funcionária. Ao fim do dia, quando se passava pela biblioteca ou pela sala de estudo, já havia muitos professores. Os alunos estavam acompanhados, coisa de que não me recordo no 1º ou no 2º dia”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “A nossa acção era não intrusiva e era amigável. Baseava-se num processo de contratualização”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “O relatório foi a peça da construção onde nos sentimos pior. Para já, éramos quatro na equipa e, na apresentação do relatório, só aparecemos dois. Nós os dois é que tivemos que carregar com a responsabilidade toda do que tínhamos escrito. Havia também muitas recomendações. Havia recomendações do domínio administrativo, sobre as quais nós não nos podíamos pronunciar porque não tínhamos sido nós a fazê-las. A escola não aceitou muito bem muitas recomendações que lá estavam, mas todas as recomendações que construímos eram oportunidades de melhoria e nunca foi naquele sentido de «você têm isso mal, têm que fazer assim». E mesmo assim, recorde-me que houve lá um debate aceso entre mim e a coordenadora do Apoio Educativo do Ensino Especial em que ela tinha uma concepção de Apoio Educativo e eu tinha outra. Talvez a minha mais conforme a legislação e a dela conforme o “dar mais ao menino”. Depois diziam que o Apoio desmotivava, que os alunos não apareciam... E aí é que se levantou a discussão acesa. Apesar deste momento difícil da apresentação do relatório, no final, as pessoas entraram em consenso. A escola aceitou”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Não, havia nitidamente uma hierarquização dos actores: os inspectores estavam acima. Não sei se os professores nunca se aperceberam ou se nunca souberam que à Inspeção não incumbia avaliar professores. Fizemos notar isso na 1ª reunião de apresentação, mas notámos que, ao longo de todo o processo, os professores se escapavam de nós”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Sentiam-se os comentários dos alunos como «Ah, hoje, até gravador temos!», «Hoje a aula vai ser diferente». Esses comentários serviram-nos para, de facto, saber que isto permitiu mudar aquele sistema do manual habitual porque naquele dia o inspector estava e deu para introduzir outras metodologias, outras técnicas pedagógicas. Notava-se que havia uma certa preocupação em fazer algo para o inspector ver”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Só [o fazíamos] em termos de comportamento de alunos, nunca em termos de comportamentos do professor.”

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Como é uma avaliação integrada, a parte administrativa não sei em que termos vem entrosar-se, quando o Projecto, todo ele, é construído pela parte pedagógica e assenta numa base conceptual que decorre precisamente da acção pedagógica. Não sei o que é que está ali a fazer a parte administrativa. Talvez tenha interesse por ser integrada e por dar uma visão mais abrangente da escola. De um modo geral, as escolas gostaram. O programa estava muito bem concebido e as equipas inspectivas das quais fiz parte eram equipas onde as pessoas se davam bem, se organizavam, trabalhavam em equipa, partilhavam os mesmos ideais... Isso era muito importante. Éramos interventivos quando tínhamos que ser, até porque a própria escola nos pedia sugestões”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Tenho uma experiência muito rica sobretudo em contacto com a Inspecção. Eu fiz um processo disciplinar numa escola, onde depois vim fazer Avaliação Integrada, e a pessoa a quem eu fiz o processo disciplinar disse assim: «O inspector agora é totalmente diferente daquilo que foi quando fez o processo!» Quando nós vamos a uma escola com um processo disciplinar para resolver, nunca podemos ser aquilo que somos. Quando vamos para uma Avaliação Integrada, somos mais abertos, mais participativos, mais visíveis. A Avaliação Integrada teve isso de bom: a transformação da imagem social do inspector. O inspector, na Avaliação Integrada, tem que ser o amigo, o coordenador, a linha orientadora... Parece a luz ao fundo do túnel que a escola recebeu”.

P – Com o fim deste Programa de Avaliação Integrada, terá voltado tudo ao mesmo?

“Tenho medo que sim. Tenho pena que tenha acabado a Avaliação Integrada porque era um processo preventivo que permitia ao Sistema ter o próprio Sistema regulado, permitia introduzir os mecanismos que entendesse que as escolas deviam adoptar e evitaria, agora, o acréscimo da Acção Disciplinar por motivos minúsculos que a Avaliação Integrada, por vezes, resolvia. Portanto, o acompanhamento da escola era importante, não só num ano, mas em dois ou três. Mas fazer esse acompanhamento pela mesma equipa inspectiva e não por outro inspector. Eu acho que as Sequenciais deviam ser feitas por um elemento ou dois da equipa inspectiva que lá esteve para ver a melhoria e não por uma pessoa que tem que, primeiro, estudar a escola, fazer o relatório, etc... Isso eu não concordo”.

Nota: o inspector recebeu, por via postal, a presente transcrição da entrevista e, por escrito, afirmou concordar com a mesma.

Anexo 84 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 3

Quantas intervenções do PAIE realizou? 10

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve contactos, mas não esclareceu totalmente. Na apresentação tivemos que esclarecer uma série de situações relativamente ao próprio programa”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Numa das escolas, os professores tinham por hábito sair mais cedo e alteraram esse comportamento durante a nossa permanência”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	melhoria do seu desempenho.					
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu diria que ouviram e fotocopiámos algumas partes do relatório, na reunião final, mas não estavam todos”.
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou: “Na maioria [dos professores], sim. Noutros, não senti isso”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Completamente. Uma professora – nova, com poucos anos de prática – numa aula de Geografia do 7º ano, tinha lá um aluno que respondia sempre. Via-se que era um aluno com capacidades, sempre activo. Ele respondia, uma, duas, três e quatro... eu até ia anotando para depois falar com a professora. E ela, às duas por três, disse «Miguel, a partir de agora, não dizes mais nada. Só se te pedir». E o Miguel ficou nervosíssimo. À 2ª ou 3ª questão que levantam, o Miguel levanta o dedo e diz: «Ó professora, porque é que só hoje é que não me deixa falar, se nos outros dias sou só eu que respondo?». Ela começou «ah, ah...» Mas eu no final disse: «Olhe, foi ótimo ter acontecido isto porque isso não tem mal nenhum. É um bom motivo para nós reflectirmos». Ela ficou um pouco embaraçada... mas depois entendeu a mensagem e tudo bem. Havia situações de aulas que eram devidamente preparadas com os próprios alunos. Mas nós notávamos e dizíamos as pessoas que não valia a pena. Mas havia alguma encenação”.
- Em relação à asserção 41, o nosso entrevistado acrescentou: “Houve essa tentativa ainda que às vezes não se conseguisse”.
- Em relação à asserção 42, o nosso entrevistado acrescentou: “Estou-me a recordar, exactamente, de um professor que fez questão, ainda durante o trabalho, de me mostrar o trabalho de preparação de aulas para saber qual a minha opinião. Ele foi dos tais que não planificou nem quis saber da Inspeção, chegou lá e tal... e depois conversámos. Portanto, eu senti essa situação dos professores terem essa necessidade, senti essa situação de não ter caído em saco roto com os professores. É uma questão em que o professor ali, sendo contratado ou não, saindo ou não da escola, profissionalmente, quer é aprender. Agora, outra coisa é a organização e a vivência na organização”.
- Em relação à asserção 43, o nosso entrevistado acrescentou: “Mas aqui muito raramente foram”.

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Há vários aspectos, não há muitos aspectos a mudar, mas... Um primeiro é em termos de equipa, a constituição de equipas. Eu senti isso quando ia com equipas que, de facto, conhecia porque trabalhámos em conjunto, de facto, aquilo era espectacular porque eu sabia o que é que o colega estava a pensar e, portanto, quando não há isso, há todo um trabalho prévio e depois, na prática, é tudo mais difícil. No PAIE, eu diria que, de uma maneira geral, sentia-se um desfasamento entre a análise administrativo-financeira e a parte pedagógica. Foi muito difícil ultrapassar. Se calhar, não pelo projecto em si, mas pelas pessoas. Havia uma grande desigualdade e depois, em termos de relatório, era muito complicado porque houve relatórios muito díspares. Isto é, as constatações foram as mesmas, mas se calhar a valorização de determinados aspectos seria diferente. Acho que nós, inspectores, é que temos que melhorar nesse sentido. Deveria haver alguma uniformização [no relatório] pelo menos de certos aspectos. Um outro aspecto é o dos guiões. Deveria haver uma diminuição de aspectos a observar”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da Inspeção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Penso que está muito mudada. Isto é, a partir do momento em que entrámos como requisitados, penso que demos um valente safanão naqueles inspectores que conhecíamos que eram “fiscais” e foi muito mais difícil no 1º Ciclo. Mas depois houve uma questão que foi positiva: é que começámos nós a ir às escolas do 1º Ciclo. Chegámos às escolas e, depois do PAIE, vimos que afinal tinham mudado e, portanto, a prática inspectiva também mudou. Agora, penso que passa mais pelas pessoas. Temos gente nova com essa perspectiva. Não tem a ver com a idade”.

P – Já agora, acha que o PAIE teve um papel importante nessa evolução?

“Teve porque, no fundo, mostrou às escolas um rosto diferente e a necessidade de reflectir, no sentido de contacto”.

Anexo 85 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 4

Quantas intervenções do PAIE realizou? 6

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “É natural que numa primeira intervenção isso não tenha corrido tão bem quanto o desejado”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	seu funcionamento.					
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Notava-se que, nas Escolas EB 2,3 mais recentes havia mais receptividade aos relatórios, às propostas que apresentávamos. Nas Escolas Secundárias, havia mais reticências, mais resistências por parte de alguns elementos”.
- Em relação à asserção 13, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Não tenho *feedback* da sequencial, nem sequer li o relatório”.
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Não tenho *feedback*”.

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 18, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Não tenho *feedback*.”
- Em relação à asserção 19, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Julgo que alguma coisa ficou, só que as coisas não acontecem logo a seguir.”

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 24, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “É provável que com alguns elementos tenha acontecido. Tudo depende da sua tarimba no órgão. As pessoas com mais experiência souberam aparentemente adaptar-se bem à situação.”
- Em relação à asserção 15, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Há preocupações em termos logísticos para corresponder aos nossos pedidos de calendários de reuniões, de escolha de professores, embora da nossa parte existisse o cuidado de não estar sempre a pressionar visto que o órgão de gestão tem mais que fazer.”
- Em relação à asserção 30, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Nas reuniões que tivemos, ficámos com essa sensação. Principalmente, nas reuniões com a Associação de Pais para que nós resolvéssemos algumas questões.”
- Em relação à asserção 32, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Basta estarmos lá. A Inspeção mexe um bocado com as pessoas da escola.”
- Em relação à asserção 33, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “A nossa perspectiva era mais a análise e a discussão, no bom sentido, das questões, fazê-los pensar e fazê-los questionar sobre práticas. Agora, se depois da reunião que houve com a equipa, os próprios departamentos pegaram no relatório e tomaram em consideração as nossas recomendações, isso já não sei.”
- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Nós só estávamos a analisar e, às vezes, apresentávamos questões para eles começarem a pensar. A resolução dos problemas propriamente dita poderia decorrer da conversa, mas nunca foi o nosso objectivo.”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Em termos informais, demos algum *feedback*, embora isso não fizesse parte das nossas incumbências. Trocávamos algumas impressões em que procurávamos dizer o que poderia ser correcto. Mas também não podíamos dizer muito quando a aula era de uma disciplina que não dominávamos – só se fosse uma coisa que saltasse aos olhos. Nas aulas, fazíamos sim alguma achega mais em termos de postura na aula, de ritmo da aula, em termos informais e não em todos os casos. De qualquer maneira, era tudo sempre feito sem que o professor se melindrasse”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Sim, eles perguntavam sempre: «Então o que é que acha?»”

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Penso que a parte pedagógica, didáctica e metodológica deveria continuar, mas a parte administrativa não deveria existir. Não faz sentido. Há outros programas que são mais objectivos e eficazes a esse nível. Há determinadas áreas que, embora possam contribuir para o sucesso, o enfoque era tão reduzido que nós corremos o risco de emitir um juízo sobre aspectos que não foram suficientemente aprofundados por falta de tempo. A parte administrativa e financeira deveria ser objecto de programa autónomo, como é agora, para se ver com profundidade”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Essa imagem já começa a ser um bocado esbatida, mas ainda se mantém. Apesar disso, programas como o PAIE ajudaram a alterá-la um pouco. Penso que depende muito da postura de cada inspector: se vai até à sala de professores, ao bar e conversa com os professores, etc. Nós tínhamos mais informação das conversas informais do que das entrevistas formais”.

Anexo 86 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 5

Quantas intervenções do PAIE realizou? 5

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu acho que isso acontece sempre. Há sempre uma tentativa de mostrar aquilo que o professor espera que gostemos de ver, de tentar corresponder às nossas expectativas. Eu só vi o 1ºCiclo e acho que nem sempre o professor consegue dar essa imagem positiva desde que isso não seja o seu trabalho habitual. Por muito que se esforce, as coisas, às vezes, não correm bem. Pareceu-me que, naquele caso, havia uma identidade muito forte no 1º Ciclo porque era uma escola que tinha sido uma escola do 1º Ciclo que depois foi transformada numa EBI. Os professores primavam bastante pela qualidade do seu trabalho. Deu-me a impressão de que, de facto, o trabalho era bom. Portanto, o funcionamento não estaria muito longe do normal.”
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Acho que nessa altura, as pessoas pensavam que o trabalho seria um somatório das várias partes. Acho que de facto não houve uma equipa. E isto verificou-se também na construção do relatório, as opiniões eram muito diferentes”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 11, o nosso entrevistado acrescentou: “Tenho a ideia é que houve algumas questões que ainda ficaram um pouco inacabadas, um bocadinho no ar”.
- Em relação à asserção 14, o nosso entrevistado acrescentou: “Se eu fosse professor naquela escola, não me revia no relatório, agora, não sei o que é que eles pensaram. Assim como também não vejo este relatório como um relatório de Avaliação Integrada tanto quanto se pretendia que fosse.”

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Uma das coisas que foi na altura muito debatida foi a questão da flexibilidade do tempo, ou seja, o ajustamento do tempo à dimensão do próprio agrupamento. Às vezes, havia pouca flexibilidade, mas isso já tem a ver com o funcionamento desta delegação. Antes de se voltar a pôr no terreno o Projecto, devia avaliar-se, devia saber-se o que é que se fez bem, qual foi o impacto junto das escolas. Só tenho pena é que, de facto, todas as que tiveram sequencial foram precisamente essas do 1º ano. Porque se eu fosse falar de outras intervenções que se fizeram já no âmbito dos estágios, de projectos diferentes, eu ia falar já dos impactos nas escolas que eu consegui perceber. Tenho pena de que tenha sido esta a intervenção escolhida [para a presente entrevista] porque dentro das avaliações e das actividades que fiz, as outras foram muito mais gratificantes”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Eu sinto que não se alterou muito. São coisas que não se alteram com muita facilidade. Mas a Avaliação Integrada contribuiu bastante para essa alteração da imagem do inspector, é um factor de mudança da imagem do inspector, mas também da imagem da própria instituição. Houve já um tempo em que a Inspecção fazia acompanhamento e apoio técnico. Havia um inspector por escola. Isso caiu. Agora surgiu, de facto, acompanhamento mas numa versão muito *soft*, só de um dia, não é contínuo, de forma que a avaliação integrada ia contribuir com o tempo e à medida que se ia analisando, havia possibilidades de estar a contribuir para essa mudança. E isso foi o prometido quando fizemos estágio e acho que houve um forte apelo para aquela nova geração de inspectores contribuir para a mudança, para a construção de uma nova identidade institucional...”

P – Da sua experiência, do seu contacto com os professores, acha que há claramente uma clivagem entre essa fase do Programa de Avaliação Integrada e “o depois”?

“Eu tenho encontrado pessoas que sabem claramente que a Avaliação Integrada não se faz, lamentando o facto. Às vezes, também estou com pessoas que nem sequer sabem que isso ocorreu. Existem ainda outras pessoas que

nos dizem: «você têm que lá ir porque ninguém entra a horas». Ainda há muito esta imagem... Os professores, os próprios Conselhos Executivos, ainda não interiorizaram esta questão da autonomia. Acho que há pouca reflexão. Neste momento, eu acho que é crítico porque estivemos bem, há dez anos. Depois houve um corte de preparação de actividades e não serviu de nada (a não ser a Acção Disciplinar). Agora sinto que há uma grande necessidade de retomar um percurso que abranja as áreas mais pedagógicas”.

Anexo 87 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 6

Quantas intervenções do PAIE realizou? 5

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 4, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende do contexto, do tipo de visita, do tipo de programa que vamos fazer. Se é uma visita de controlo, fiscalização, acho que não deve ser avisado; agora, se é uma acção de acompanhamento, penso que deve haver um conhecimento prévio da nossa visita. Por um lado, prepara, por outro lado, o ser apanhado em flagrante, pode também ser constrangedor porque as pessoas nem sempre podem ter as coisas preparadas de forma a dar resposta àquilo que nós solicitamos. Acções de controlo e de fiscalização não devem ser anunciadas com antecedência porque, senão, a informação que vamos ter já é trabalhada para dar uma imagem mais favorável”.

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “É evidente que a visita da inspecção acaba por ser sempre uma visita perturbadora, que vai alterar o ritmo. Agora, perturbador ao ponto das pessoas ficarem em tensão, penso que não”.

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “Mas penso que a avaliação externa tem que ser precedida de uma avaliação interna. Porque eu acho que a necessidade de ser avaliado deve nascer da própria pessoa, dos próprios intervenientes da escola. Se vai uma instituição de fora dizer: «você têm que fazer a vossa auto-avaliação», é um processo forçado”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 34, o nosso entrevistado acrescentou: “A figura de parceiro no processo de avaliação é incompatível com a função de inspector”.

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou: “Depende do que se pretende efectivamente obter com essa observação. Sendo prévia, o professor vai-se sentir obrigado a ter mais cuidados, a planificar de outra forma a aula; se é apanhado de surpresa, é aquilo que o professor leva na pasta. Mas não é uma aula que tem muito significado”.
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Daquelas que observei, falei sempre com os professores, demos sempre uma opinião”.
- Em relação à asserção 43, o nosso entrevistado acrescentou: “Até porque, não havendo essa cultura nas escolas – de fazer observação – seria pertinente. Mas isso é difícil. Para os professores, é uma exposição que custa imenso”.

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Eu penso que havia alguns aspectos a mudar, por exemplo, o caso da observação das aulas. Ou era para se obter algo que efectivamente tivesse impacto na Comunidade Educativa ou, então, não valia a pena – num dia, numa hora – ir observar aquela aula. O que se apreende daquela aula não é suficiente. Isto era um aspecto que se calhar tinha de ser trabalhado, melhorado. O tempo de permanência dos inspectores na escola, se calhar, também é muito grande. Era um projecto muito pesado. Deveria tornar-se mais leve, sem pretender saber tudo”.

P – Considerando o carácter de desafio, o carácter mais ou menos científico, dos programas em que integrou, podíamos dizer que o PAIE foi aquele que lhe deu mais gosto fazer, ou não? Como é que o posicionaria relativamente às suas outras experiências inspectivas?

“Acho que foi uma experiência positiva. Gostei. Apesar de considerar que realmente não teve o impacto pretendido. Para isso, precisaria de outros condimentos, de outro tipo de estratégia da própria Inspeção”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Essa imagem é difícil de alterar. Recordo-me de ter, quando estava no Conselho Executivo, mais do que um inspector a ir lá à escola – e havia alguns que nos tiravam do sério – e haver aquela imagem... não sei se era de rigor, acho que era poder. Não era muito agradável porque realmente nós víamos sempre a ida à escola com o objectivo de castigar, de punir, de chamar à atenção. Nunca era com aquele espírito de acompanhar, de ajudar. Se as escolas tivessem conhecimento das nossas [inspectores e Inspecção] fragilidades...”

Anexo 88 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 7

Quantas intervenções do PAIE realizou? 6

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “No contacto com os profissionais de educação, senti que eles não conheciam de todo o PAIE, os objectivos daquela intervenção inspectiva. Mas também não sei se havendo mais tempo as coisas teriam corrido melhor. Se as pessoas estariam mais preparadas, se o Conselho Executivo seria mais solícito.”
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “O problema é que isto não é um programa negociado. É um programa imposto às escolas pela Inspecção que tem toda uma capa simbólica negativa. A primeira atitude das pessoas é pensar o que é que nós vamos lá fazer: «eles vêm agora avaliar?». Isso desencadeia *pé atrás*, resistência. Não há o tempo suficiente para estabelecer uma negociação, uma conversa, um ajustamento do programa ao contexto específico, à realidade educativa daquele estabelecimento de ensino. A resistência do lado dos professores é muito grande. A imagem da Inspecção não é positiva do lado das escolas e parece que tudo isto afecta logo a receptividade. Poderá isto ser depois um bocadinho esbatido à medida que se vai alargando o contacto pessoal com os docentes. Mas os professores quase que se sentem invadidos por terceiros, por inspectores. Também associaram logo o PAIE à avaliação de desempenho dos professores. Senti as pessoas muito apreensivas devido ao facto de a Inspecção não ter uma imagem muito positiva junto das escolas. No contacto directo com os professores, senti que fui bem recebido, nalguns casos mesmo de forma calorosa, mas mais enquanto pessoa, não enquanto inspector. Como o PAIE não foi negociado, não foi participado pelas pessoas das escolas, não foi bem recebido.”
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “A escola estava apenas expectante.”

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------

- Em relação à asserção 6, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Senti muita ansiedade por parte dos docentes: «são inspectores, será que profissionalmente eu tenho os documentos todos correctos?» A preocupação central era ver se legalmente os documentos estavam todos em ordem: se a parte burocrática estava bem organizada, se cumpriam os normativos legais”.
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “No caso desta primeira escola que intervencionei as coisas não correram muito bem no que respeita à constituição da equipa inspectiva e acabou por se verificar um individualismo completo. A equipa funcionou mal e deu uma imagem bastante negativa da IGE. Foi o trabalho possível com aquela equipa.”
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Eu procurei fazê-lo. Os colegas, não sei.”
- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Eu procurei fazê-lo.”
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Não. Bem pelo contrário. Todos nós temos as nossas concepções e os nossos padrões de qualidade, os nossos padrões de aferição e de avaliação do observado. Os nossos padrões configuram-se em função daquilo que nós pensamos que é a qualidade. Isso é de uma subjectividade grande, embora tivéssemos indicadores definidos. As nossas formações profissionais e pessoais eram muito distintas e a equipa, ao não funcionar como equipa em toda a parte preparatória e de intervenção directa, sofreu com isso na fase final de construção de uma imagem acerca daquele estabelecimento de ensino e sobre os desempenhos dos próprios docentes. Isso, infelizmente, passou para os docentes na apresentação final do relatório. Sem nunca entrarmos em colisão directa, as divergências foram muitas. Partíamos de pontos tão distantes que era como duas linhas rectas paralelas que nunca se tocavam por muito que nós quiséssemos. As nossas perspectivas de educação, de organização, de trabalho inspectivo, de interpretação do quadro conceptual que era o suporte do PAIE eram muito diferentes e mesmo incompatíveis. Foi a experiência menos gratificante, mas por causa das incompatibilidades de perfil dos inspectores.”

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Concordo, quando a avaliação externa é articulada com a avaliação interna.”

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspectores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspectores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 28, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “O relatório foi lido, mas não sei se o foi atentamente.”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “O que eu senti foi uma grande rotina por parte dos professores. Foram aulas normais, rotinadas, com práticas anquilosadas.”
- Em relação à asserção 37, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Quando os inspectores vão para ajudar ao desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva construtiva, devem poder assistir às aulas sem aviso prévio visto que eles são parceiros, fazem parte daquela comunidade escolar. Periodicamente, aparecem e acompanham, numa perspectiva de crescimento da instituição, de aperfeiçoamento, de reajustamento constante de práticas, de processos. Mas se a intervenção inspectiva for de verificação normativa, os professores devem ser avisados. Ao menos os professores têm tempo para pôr os papéis direitos”.

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“Teria de haver um conjunto de aspectos que fosse objecto de negociação entre os inspectores e os professores dos estabelecimentos de ensino. O leque de campos de observação não deveria ser tão abrangente porque acho que não conseguimos aprofundar nenhuma das áreas. O PAIE deveria ser mais estratégico e mais selectivo, centrando-se, por exemplo, na área de desenvolvimento do currículo. Para além disso, deveria haver um acompanhamento dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Assim, poderíamos estabelecer uma parceria para o desenvolvimento a partir da realidade específica observada e não a partir da percepção, representação e leitura da realidade. Deveria também ser dada mais relevância aos alunos. Acho que os alunos tinham um papel muito reduzido no PAIE e, afinal, a escola é deles. Eles têm que ter um papel mais activo e mais participativo. Eles têm que ser ouvidos, pois, são a principal parte e a mais interessada. É também na perspectiva deles que temos de ver a escola, integrando-a na nossa perspectiva. Em todas as equipas foi um bocadinho doloroso este processo. Em algumas equipas em que eu participei, ouvimos os alunos, mas depois isto quase não tinha peso no relatório final. Os padrões da melhoria da qualidade são padrões no ponto de vista dos adultos, de todos os elementos menos dos principais que são os alunos. Isso tem que mudar mesmo. Em cada estabelecimento de ensino, julgo que pelos menos um dos elementos da equipa do PAIE deveria fazer parte da equipa da Intervenção Sequencial para haver uma ligação. Se assim não for, a equipa da Intervenção Sequencial fica apenas com um relatório despidido da riqueza dos momentos vividos, das construções que vamos fazendo, da significação atribuída ao que nos foi dito, ao que podemos observar. Por fim, acho que para as equipas funcionarem é necessário que haja entendimento entre os seus elementos, que exista uma partilha de concepções de escola, de organização, etc. A diversidade e a pluralidade são importantes, mas quando existem diferenças brutais aumenta a conflitualidade, reflecte-se no relatório, passa para a comunidade e só traz desvantagens. Portanto, os inspectores deverão ter alguma afinidade entre si pelo menos em termos conceptuais.

Os programas avaliativos não funcionam pela via da imposição. Se o PAIE não é desejado, não é sentido como necessário, as pessoas nas escolas são impermeáveis a tudo quanto é dito. Cria-se uma resistência, uma capa, uma carapaça. Eu penso que somos muito bem recebidos, pessoalmente as pessoas são simpáticas, afáveis. Enquanto o inspector está, vão buscar os documentos solicitados, os processos dos alunos, etc. quando não está, essa carapaça desaparece. Protegem-se na nossa presença porque é a forma mais fácil de estar na profissão, mas nós saímos, eles tiram a carapaça e tudo continua na mesma. Isso não invalida que existam profissionais empenhadíssimos. Fica-se claramente com a ideia de que, muitas vezes, os professores pretendem mostrar-nos apenas uma parte da realidade. Frequentemente o elemento humano não é transparente. Temos de ser nós (inspectores) a tentar descodificar para além da imagem que pretendem transmitir-nos”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Se os docentes com quem eu contacto são verdadeiros ou não, não sei. O que vai nas suas mentes, também não sei. Posso dizer apenas aquilo que eles me transmitem verbalmente. Parece-me que têm existido alterações significativas. Numa primeira fase, quando nós vamos a uma escola, a primeira reacção é sempre de apreensão, de receio. Vão logo buscar os documentos todos, os livros. Tentam apresentar evidências documentais de que estão a cumprir os diplomas legais. No entanto, para mim, se fazem os documentos só para o inspector ver, eu não os quero. Não é para mim que esse trabalho deve ser feito. No entanto, no decurso do tempo que passo na escola, parece-me que esta imagem as pessoas vão-se distendendo e vão-me encarando como alguém que as pode ajudar. Até me dizem: «Nesta perspectiva de ajuda, venha sempre». Sinto que há uma descompressão ao longo da

conversa e que deixam de se centrar apenas no normativo, no cumprimento burocrático. Começam a falar mais na parte pedagógica, na acção educativa. Tudo flui com mais naturalidade. Parece-me que essa imagem do inspector como polícia que procura o erro para depois punir está a mudar. O PAIE, com a configuração que tinha, não era o melhor programa para ajudar a desconstruir a tal imagem tradicional da Inspecção. O programa tinha metas demasiado rígidas, com orientações demasiado precisas”.

Anexo 89 – Transcrição da entrevista ao Inspector PAIE 8

Quantas intervenções do PAIE realizou? 10

A. CONTACTOS PRÉVIOS COM A IGE						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	O tempo decorrido entre o aviso e o início da intervenção foi suficiente para a escola se preparar para a visita da equipa inspectiva.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Os contactos prévios foram estabelecidos de forma adequada pela IGE e esclareceram relativamente às características da intervenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A escola estava preparada para receber a visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As escolas devem ser sempre avisadas com antecedência de que vão receber uma visita da inspecção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. A VISITA DA INSPECÇÃO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
5.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Os inspectores que visitaram a escola no âmbito do PAIE desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	A equipa inspectiva conseguiu adoptar uma perspectiva coerente sobre a escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. O RELATÓRIO						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
11.	Globalmente, o Conselho Executivo concordou com as recomendações constantes no relatório sobre esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Outra equipa inspectiva teria feito o mesmo género de recomendações.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Essas recomendações tiveram impacto positivo na vida desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esta escola reviu-se na imagem que o relatório apresentou dela.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	A escola utilizou o relatório para construir um Plano de Acção conducente à melhoria do seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	A identificação de pontos fortes e fracos da escola permitiu-lhe regular melhor o seu funcionamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
18.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE contribuiu para a melhoria do funcionamento desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	O PAIE conseguiu induzir/desenvolver o processo de auto-avaliação da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	O Projecto Educativo de Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O Conselho Executivo integrou nas suas práticas recomendações constantes no relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	A avaliação externa é um bom processo para conseguir a melhoria de um estabelecimento de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	O PAIE criou níveis mais elevados de exigência no desempenho global da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 22, o nosso entrevistado acrescentou: “No entanto, para que a avaliação externa tivesse resultados, era necessário que, primeiro, tivesse havido um organismo que acompanhasse uma avaliação dentro da escola e que, sistematicamente, fosse fazendo acompanhamento. Aí, penso que sim, que se este processo tivesse sido feito, uma avaliação externa poderia ser altamente positiva para a escola. Sem isso, acho que é infrutífera. Não vai provocar qualquer lesão nem melhoria”.

E. REACÇÕES DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
24.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE traduziu-se num acréscimo significativo de trabalho para os membros da Direcção Executiva da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	O objectivo essencial da equipa de inspetores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Os professores desta escola leram atentamente o relatório da IGE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	A intervenção da IGE no âmbito do PAIE teve consequências psicológicas (preocupação, ansiedade...) nos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	A intervenção da IGE, no âmbito do PAIE, foi seguida com atenção pelos encarregados de educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	O PAIE contribuiu para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	A intervenção dos inspetores representou uma intrusão na vida normal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Globalmente, o PAIE teve mais impactos positivos do que negativos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Tínhamos a sensação de que professores e inspetores eram parceiros no processo de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Sinto que o PAIE contribuiu para a melhoria desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 27, o nosso entrevistado acrescentou: “Controlo, não. Prestar contas, sim.”

F. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA LECTIVA

		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
36.	A presença de inspectores nas salas de aula para observação da prática lectiva levou os professores observados a alterarem as suas práticas habituais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	A observação da prática lectiva deve ser sempre anunciada previamente aos professores observados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Os inspectores, no final da observação da prática lectiva, deram alguma forma de <i>feedback</i> aos professores sobre o que tinham observado durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Os professores cuja prática lectiva foi observada gostariam que os inspectores que os observaram lhes tivessem dado <i>feedback</i> .	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Os inspectores pretendiam contribuir para a melhoria do processo de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Tanto quanto possível, os inspectores tentaram não afectar o normal funcionamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Devido ao facto de terem sido observados pelos inspectores, os professores passaram a planificar melhor as suas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Na observação da prática lectiva, os inspectores deveriam ser sempre acompanhados pelo Coordenador do Departamento ao qual pertence o professor observado.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 36, o nosso entrevistado acrescentou: “Sempre que o professor utilizava estratégias que não eram habituais, os alunos diziam: «Está a fazer isto? Não é habitual». Do cômputo das aulas a que assisti, fiquei com a percepção que o professor ministrava a aula para a turma, não tendo em conta que os alunos tinham ritmos de aprendizagem diferenciados. Acresce que, por vezes, os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem tinham comportamentos disruptivos, o que levava o professor a não responder a perguntas por eles formuladas, dada a sua convicção de que essas intervenções apenas visavam perturbar a aula. Na minha perspectiva, é necessário que se opere uma mudança do papel do professor, mas para que tal ocorra é preciso alterar a formação inicial e a formação contínua dos docentes.”
- Em relação à asserção 38, o nosso entrevistado acrescentou: “Eu dei. Acho que tenho obrigação de dar e de confiar no professor”.
- Em relação à asserção 39, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim. Os docentes pretendiam um feedback da sua prática lectiva mais especializado, o que não se enquadrava no âmbito do projecto de Avaliação Integrada das Escolas que previa somente uma referência ao trabalho realizado com a turma”.

44. Se o PAIE fosse reintroduzido, o que deveria ser mudado no programa?

“O PAIE emergiu como uma tentativa de mudar o panorama educativo português, em que o papel da IGE deveria ser o de catalizador da qualidade da educação nas organizações escolares, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e os resultados e para a implementação de um processo de avaliação sistemática da qualidade educativa. É evidente que, apesar do interesse que começou a despontar sobre a avaliação das organizações escolares, sobretudo nas mais responsáveis e inovadoras, o processo de implementação da auto-avaliação das escolas enfermava, à partida, de um grande constrangimento: ausência de uma estrutura de acompanhamento e consultadoria às escolas. Constrangimento que, certamente, se reflectiu na menor eficácia do PAIE. Assim, creio que era premente, primeiro, dotar as escolas das ferramentas necessárias à implementação de um processo de auto-avaliação e, posteriormente, a IGE incrementar um programa de avaliação externa. Nestas condições, a matriz conceptual do PAIE, com enfoque na avaliação dos resultados, poderia manter-se, porquanto a escola já tinha procedido à sua avaliação. Já no que concerne aos roteiros, era, na minha perspectiva, necessário proceder a alterações, reduzindo os subitens referentes a cada uma das dimensões a ser apreciada e, no caso da dimensão “Realização do ensino e das aprendizagens”, a observação da prática lectiva implicava a observação continuada de aulas ministradas pelo mesmo professor e não a assistência apenas de uma aula a cada professor. Ora, sendo observadas 20 ou 35 aulas, umas conseguidas, outras não, o resultado acabava por ser mediano. Por fim, considero, também, que o relatório elaborado pela equipa inspectiva deveria ser conciso e

objectivo”.

45. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Quando entrei para a IGE, a imagem do inspector como polícia do sistema pairava ainda no imaginário dos professores. Aliás, tal representação encontra-se bem traduzida na frase de uma professora de Matemática que, conversando comigo aquando da fiscalização dos exames nacionais do ensino secundário, me disse: «Coitadinha, Sr.^a Inspectora, tão novinha e já na Inspecção...». Sucedeu-se um período de três/quatro anos, coincidindo com o PAIE, em que as escolas começaram a mudar a perspectiva sobre a imagem do inspector, encarando-o como um possível “amigo crítico”. Findo esse período, em resultado das intervenções no âmbito do ensino secundário recorrente e dos destacamentos por condições específicas, retornou-se à imagem do inspector como polícia e controlador do sistema”.

Anexo 90 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 1

Quantas intervenções sequenciais realizou? 2

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Quando nós temos uma intervenção e perguntamos aos gestores ou aos professores se fizeram alguma coisa e por que fizeram, dizem-nos o que fizeram, como e porquê mesmo que tal não se tivesse verificado. As pessoas quando são interpeladas fazem determinado tipo de considerações que pensam ir ao encontro do que delas se espera. Às vezes, há alguma ingenuidade por parte da Inspecção quando pensa que determinado tipo de intervenções reproduzem fielmente a realidade. A verdade é que ocorre uma distorção, uma desfocagem da imagem, faz-se um bocado «fogo-de-artifício». Situações de alteração de comportamento para impressionar positivamente os inspectores verificaram-se durante o PAIE. Nas Sequenciais, eu não senti isso.”
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou o seguinte: “Embora por vezes não tivesse sido atingido, exercer algum controlo sobre a escola era o objectivo central. O *feeling* de quem anda no terreno é que nem todas as organizações que funcionam bem do ponto de vista burocrático têm efectivamente qualidade no respectivo desempenho e vice-versa. Umas vezes, as escolas estão bem organizadas em termos burocráticos, de estrutura, mas não funcionam; outras, por detrás da informalidade estão escolas que funcionam muito bem. Há em algumas escolas um certo folclore que, muitas vezes, é acompanhado de autênticos rituais que não têm correspondência no real”.

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“Na essência o objectivo era verificar o que tinha sido feito com as recomendações constantes no relatório do PAIE. A abordagem era correcta. Constatámos que em termos globais as escolas procuraram corresponder às recomendações, ainda que a mim, com o *feeling* que tenho, me desse a sensação de que por vezes esse cumprimento era mais em termos rituais. Era mais para inspector ver. Às vezes, encontramos nos dossiers planificações da escola do lado. Esquecem-se de tapar a identificação da outra escola ao fazerem fotocópias”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, acha que isso ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Penso que a imagem está bastante mudada, embora o que faça a diferença essencial seja a atitude de cada inspector. Nota-se que já não vai lá o *guarda-fiscal*. A imagem do inspector nas escolas já não é efectivamente a do *papão* que chega e a imagem do lado de cá é que já não há *papão* assumido. A alteração da imagem do inspector decorre muito do facto de a Inspecção ter deixado de cultivar essa imagem ameaçadora do inspector. Recordo-me de ser miúdo, andava na terceira ou quarta classe, e de a minha professora ficar aflita porque veio uma velhota dizer-lhe que estava um senhor desconhecido atrás da igreja a espreitar para a escola. Tratava-se de um inspector. Eles iam ver se a professora entrava a horas, controlar de uma maneira impressionante. Era a postura do polícia. Apesar disso, quando a Inspecção entra na escola, há sempre qualquer coisa no ar. Há lá indivíduos que não nos ligam nada. A preocupação é mais para o Conselho Executivo e aí todos eles ligam. Quanto aos professores, quando os inspectores entram e eles estão a dar as suas aulas, ninguém se mete com eles, não ligam nada. Quando são abordados directamente, aí baixam um bocado a bola. Acho que o PAIE contribuiu para modificar a imagem que a Inspecção tinha. Mostrou que a Inspecção era mais aberta, que não andava à procura do que estava mal. Todos os dias nós (inspectores) nas escolas tentamos tirar este estigma associado à Inspecção e aos inspectores, mas é um processo lento. Talvez na próxima geração se consiga mais nesse sentido”.

Outros: “Uma vez, na qualidade de inspector, fui assistir a uma aula de um ex-professor meu. Passados vinte anos dava aulas da mesma maneira! Eu vi o indivíduo com os mesmos tiques, a mesma abordagem. Só com mais cuidado porque estava ali alguém a assistir à aula. Repare que em vinte anos a população escolar mudou muito com a massificação. Hoje já não são apenas as elites que estão na escola. No entanto, a abordagem daquele professor era a mesma. Assim não dá. Isso demonstra que não se fazem reformas nem se mudam atitudes por normativos. Não há hipótese”.

Anexo 91 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 2

Quantas intervenções sequenciais realizou? 2

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: “Fazer uma intervenção que se limita a constatar e depois a sugerir algumas hipóteses de melhoria e, depois, da parte da IGE, nada fazer no sentido de verificar se de facto houve, da parte da escola, alguma tentativa de seguir ou tentar desenvolver as perspectivas que lhe foram fornecidas, seria um trabalho incompleto. Esta acção, recaindo sobre a avaliação, é essencialmente de controlo (por parte da IGE). É importante verificar se as recomendações, as perspectivas de melhoria apontadas à escola, foram por esta pensadas, assimiladas e tidas em conta. Trata-se de avaliar até que ponto esta dispõe de meios para as desenvolver e se as forças internas lhe permitem avançar no sentido de as concretizar. Porque, muitas vezes, há contrapesos, inércias e resistências que são próprias das instituições. Nem sempre os órgãos da escola têm a capacidade e a autonomia suficientes para mobilizar as forças internas no sentido de traçar uma determinada orientação, uma estratégia, e seguir uma direcção”.
- Em relação à asserção 2, o nosso entrevistado acrescentou: “Quer se queira quer não, até pelo passado que leva atrás de si, a intervenção dos inspectores na escola é sempre um factor que gera alguma perturbação. Para além de terem de desenvolver as tarefas do quotidiano escolar, próprias da gestão, têm ainda de colaborar com os inspectores: atendê-los durante a visita e apresentar os dados que estes lhes pedem”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Numa das escolas, em que eu conhecia bem e as pessoas mostravam à vontade, não senti isso. Em relação à outra, já não tanto. Havia uma relação de menor à vontade por parte do Órgão de Gestão e parece-me que a perspectiva da educação que o presidente tinha ainda era muito tradicionalista. Por outro lado, creio que havia uma falta de visão estratégica do desenvolvimento da própria instituição”.
- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “A pedra de toque continuou a ser os resultados dos alunos e, portanto, foi a partir dessa pedra de toque, depois de fazermos a análise dos dados, que tentámos contrastar com aquela que era a situação aquando da Avaliação Integrada”.

- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: “Porque nós partimos do relatório, lendo-o integralmente para procedermos ao levantamento dos factos que motivaram as recomendações, o que não foi tarefa fácil por terem sido as primeiras escolas em que foi aplicado o PAIE. Ainda não havia uma depuração de forma a que as recomendações fossem claras, objectivas, estratégicas. De qualquer modo, seleccionámos as recomendações que, em cada escola intervencionada, nos pareciam ser as mais importantes para a melhoria dos respectivos processos e resultados. Feito esse levantamento, tentámos apurar até que ponto essas recomendações foram ou não seguidas pela escola”.
- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Esse objectivo tem que estar sempre presente em qualquer intervenção inspectiva, seja ela de aferição, de avaliação, de controlo ou até mesmo de acção disciplinar”.

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“Creio que a Intervenção Sequencial tinha alguns aspectos positivos mas também alguns *calcanhares de Aquiles*. O que eu mudaria, no caso de ter um poder de intervenção ao nível do próprio desenho do programa, seria, provavelmente, pedir à escola a explicação por que não teve em conta as recomendações feitas pela equipa inspectiva que procedeu à sua avaliação. A IGE ficaria, assim, a saber as razões por que a escola o não fez e, por sua vez, a escola receberia um sinal de que não é aceitável que o não faça. É claro que este procedimento se inscreveria na linha do controlo e da prestação de contas. Tudo isto na tentativa de melhor entender qual o sentido de não terem desenvolvido aquela linha que lhes foi sugerida. Claro que isto dará mais a ideia de controlo, mas a ideia não será necessariamente essa. Creio que a questão de prestação de contas tem sentido até porque, de facto, as pessoas não têm noção dos custos. Por exemplo, numa Avaliação Integrada de um agrupamento horizontal, cujo custo por aluno andava perto dos 800 contos, as pessoas não tinham noção. Para cerca de 350 alunos chegavam a ter 9 professores de Apoio Educativo. Ora, no ano anterior, eu tinha estado num agrupamento vertical que para 1400 alunos tinha 3, fiquei admiradíssimo. Cheguei ao ponto de contar o tempo dado por aluno e por tipo de necessidade do professor de Apoio Educativo. Não queira saber... cheguei a conclusões arrepiantes. Quer dizer, como alguns alunos, embora com necessidades educativas especiais das mais problemáticas, eram das escolas mais distantes da sede do agrupamento, chegavam a ter apenas cinco minutos por semana de acompanhamento pelo professor do Apoio Educativo. Outros, com necessidades educativas menos graves, mas porque de escolas mais próximas da sede de agrupamento, chegavam a ser acompanhados pelo professor de Apoio Educativo várias horas por semana. Assim, o Apoio Educativo prestado a estes alunos pelos professores oscilava entre poucos minutos e várias horas por semana, sendo que os que tinham mais tempo deste apoio não eram, necessariamente, os que estavam identificados como portadores de necessidades educativas mais graves. Havia aqui situações que nos levavam a pôr alguns pontos de interrogação e essa falta de noção de estratégia de desenvolvimento da instituição leva a que os objectivos não sejam claros, não sejam mobilizadores e não sejam interiorizados por várias pessoas e não pode, portanto, falar-se, aqui, de liderança.

Não sei até que ponto os documentos que foram devolvidos à escola (relatórios) por parte da IGE, após a Avaliação Integrada, foram objecto de reflexão dos vários órgãos. Creio que, feita a aplicação do PAIE, pelo menos algumas escolas se limitaram a esse momento de reflexão conjunta sobre a imagem que, de fora, lhes era devolvida em relação às virtualidades e eventuais fragilidades da própria escola”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Creio que sim e creio que não... Depende muito. Quer em relação aos mais velhos, quer mesmo em relação a alguns dos mais novos, é possível encontrar ainda razões para a persistência dessa imagem nos professores. Mas, pouco a pouco, pelas actividades desenvolvidas, pelas formas de actuação adoptadas e pela postura assumida pela maior parte dos inspectores em relação às escolas e aos professores, os inspectores têm contribuído para essa imagem tenha vindo a mudar. O que não quer dizer que, num caso ou noutro, mas creio que cada vez em menor número, não persistam ainda casos pontuais de algum autoritarismo. O que não deixa de ser contraditório, quando a lei confere à IGE a função de provedoria em relação aos utentes do Sistema Educativo. A generalidade dos inspectores alteraram a postura e as formas de actuação autoritárias que ajudaram a criar essa imagem que, até há bem pouco tempo, perdurava ainda no imaginário de muitos professores. Gradualmente, tem-se assistido também ao abandono do antigo figurino do inspector, que sente cada vez mais a necessidade de, abandonando a ideia de que todas as escolas são ou têm de ser iguais, atender às diferenças de contexto em que se inserem e actuam, às dificuldades que enfrentam ou com que são confrontadas e lhes conferem uma identidade própria. Se nos lembrarmos, por exemplo, aqui numa escola que está num bairro social de grande dimensão, seguramente que não terá as condições tão propícias quanto terá uma escola em que a selecção dos alunos é feita, à partida, pela condição social dos alunos. Os inspectores têm, pois, de ter consciência desta realidade e uma perspectiva diferente das coisas. Não é possível irmos com o mesmo modelo, com as mesmas ideias, com os mesmos critérios exactamente para uma escola e para outra que está ao lado. Aliás, esta é uma questão que me coloco quando se

fala em índice de desenvolvimento. De facto, podemos encontrar na mesma localidade realidades tão distintas, em termos de situação social, económica e cultural das famílias que muitas vezes um concelho que tem um índice de desenvolvimento muito favorável, pode ter dentro de si uma zona que tem um índice de desenvolvimento muito inferior.

Relativamente à imagem que se tem dos inspectores, por vezes, ficava preocupado quando via aqueles professores mais jovens serem muito mais tradicionalistas, demasiado exigentes em relação aos alunos, não os entendendo. Muitas vezes, entre os inspectores mais novos, pode haver ainda um pouco dessa mesma ideia que se encontra em alguns docentes muito jovens. Se calhar, ainda não vivenciaram muitas situações que lhes garantiriam o amadurecimento e ganhar uma compreensão mais profunda das realidades da vida. E isso tem a ver com a nossa carreira. Penso que deveria evitar-se o acesso à carreira de inspector da educação a quem não tenha ainda um mínimo de quinze ou vinte anos de docência. Acho que isso permitiria que já tivesse alguma maturidade ao nível do próprio desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro lado, estar ainda numa fase em que é possível encontrar quem ainda não ficou ancilosado. Portanto, creio que essas pessoas teriam, então, melhores condições para, nos próximos 15 anos, não ficarem também «fora de prazo». No entanto, tem de atender-se a um pouco de tudo: por um lado, é necessário, ter um pouco de experiência; por outro, é necessário espírito de abertura e de inovação. Creio que, com o tempo e com o PAIE, melhorou a imagem que se tinha da Inspeção. De facto, as escolas tomaram consciência de que a ideia da Inspeção não era controlar, mas sim ir ver e, em conjunto, reflectir para tentar encontrar meios para que as escolas se auto-orientassem no sentido de melhorar. Penso que a ideia que se criou, quer da parte dos inspectores, quer da parte dos docentes e doutros actores que foram mobilizados no âmbito da Avaliação Integrada, foi de facto dessa tentativa da escola encontrar respostas para melhorar. Da parte dos docentes, senti que não estariam à espera do posicionamento de alguma tolerância da Inspeção em relação às fragilidades detectadas pelos inspectores nas escolas avaliadas”.

Anexo 92 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 3

Quantas intervenções sequenciais realizou? 2

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Apesar de achar que, sendo a Avaliação Integrada um projecto e que os resultados dos alunos eram a dimensão estratégica, na Avaliação Sequencial, tinha toda a razão de ser que a dimensão dos alunos fosse a dimensão-chave para ver se houve evolução. Enquanto que, na Avaliação Integrada, nós tínhamos os resultados dos alunos, o cálculo do valor acrescentado... na Avaliação Sequencial, nós não tínhamos esse referente e, portanto, havia um certo desfasamento entre o PAIE e a Intervenção Sequencial, se bem que, no caso de uma Avaliação Sequencial, a equipa inspectiva se preocupou e calculou também o valor acrescentado à data da intervenção inspectiva para depois compararmos. Chegámos à conclusão que não houve evolução positiva. Pelo contrário. Depois, por questões relacionadas com a estrutura, houve orientações no sentido de não dizer nada nem pôr no relatório o cálculo do valor acrescentado – que deu muito trabalho, mas ficou apenas para nós”.
- Em relação à asserção 8, o nosso entrevistado acrescentou: “Concordo, mas parcialmente”.

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“Essencialmente, o que eu mudava era a filosofia que estava na base, no sentido da intervenção ser sequencial e ser verdadeiramente um acompanhamento das dimensões da Avaliação Integrada e dava um peso muito forte aos resultados dos alunos. Tinha todo o cabimento, na Avaliação Sequencial, a equipa inspectiva se munir de um valor acrescentado da escola e ver, de facto, se houve evolução positiva ou não e ver quais os factores que contribuíram para este “não-paralelismo”: Avaliação Integrada e Avaliação Sequencial”.

P – Se eu dissesse que a Intervenção Sequencial foi uma intervenção inspectiva demasiado fria?

“Foi fria. Porém, isso também depende um bocado das equipas, mas é possível alterar essa frieza. Fria em relação às conformidades. Tendo em conta que a função da Avaliação Sequencial é verificar a evolução da escola, é muito difícil introduzir uma formatação diferente. Portanto, acho que o principal problema foi nos resultados dos alunos. A

dimensão dos resultados era uma dimensão estratégica, fundamental. Era o núcleo duro da Avaliação Integrada e depois, na Avaliação Sequencial, passou à margem e isso é que não pode ser”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Eu penso que a Inspecção tem uma boa imagem nas escolas, tem bastante credibilidade. Agora, também penso que é sempre um bocadinho perturbadora, pois, tem a sua lógica pelo facto de ser uma estrutura que fiscaliza o que acarreta sempre, da parte do receptor, um certo receio. No entanto, acho que as escolas não vêem os inspectores como aquelas pessoas que vão lá para detectar o erro. E quando isso acontece, geralmente, é no primeiro dia de inspecção”.

P – Tendo em conta a sua experiência, que coincidiu com o arranque do PAIE, acha que este programa teve um papel positivo no sentido da tal mudança, da evolução, da imagem da Inspecção junto dos professores, nas escolas, nos órgãos de gestão? Podemos considerá-lo um ponto de viragem?

“Julgo que sim. Tenho pena de que o PAIE tenha acabado, apesar de ser um programa muito difícil para os inspectores”.

P – Olhando para trás, e tendo em consideração que já participou em muitos programas inspectivos, colocaria o PAIE no primeiro lugar do pódio dos programas mais interessantes, ou não?

“Eu coloco ao mesmo nível a Avaliação Integrada e este projecto de Auto-Avaliação das escolas. O problema é que, depois, entra-se num mecanismo que pode viciar isto tudo, isto é que é problemático. Para mim, um inspector tem que ser um investigador. Se esta vertente de investigação falhar, está-se a branquear uma realidade que estamos a observar. E aí terá o efeito inverso”.

P – E acha que isso aconteceu em alguns casos? Uma certa eufemização, uma certa suavização da realidade?

“Acho, tenho a certeza que sim. Aliás, quando estive num curso com outro colega, era sobre os relatórios, e a ideia era ver a percepção dos inspectores nos relatórios através das suas recomendações e chegámos a uma conclusão: de facto, havia uma co-relação entre as recomendações e a constituição das equipas inspectivas. E eu penso que isto não pode acontecer. Por exemplo, agora neste programa de meta-avaliação, eu fiz uma apreciação, eu e o meu colega, em relação à escola. Nessa apreciação – com base na escala – ele fez a sua apreciação e eu a minha e depois comparámos. Chegámos à mesma conclusão, não houve diferenciação. Porém, mesmo depois quando fui a Lisboa, fiquei com a ideia de que não era para se fazer uma apreciação tão dura das escolas, digamos assim. Eu penso que a apreciação da realidade nunca pode, nem deve, ser alterada por forma nenhuma porque se a inspecção pretende induzir à melhoria, assim, não dá. Isto tem a ver com a organização da Inspecção”.

Anexo 93 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 4

Quantas intervenções sequenciais realizou? 2

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 7, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, mas fundamentalmente, era para ver se tinham implementado algumas das medidas tendentes a aligeirar ou até mesmo a acabar com os denominados pontos fracos que tinham sido observados no PAIE. Portanto, no sentido de melhorar, implementando algumas dessas medidas, sim. Da sequência da avaliação integrada, era isso. Havia um conjunto de pontos fortes identificados, havia um conjunto de pontos fracos e sobre estes foram deixadas algumas recomendações. É evidente que parte delas não caberia só à escola implementar, mas era isso que nós íamos ver, a melhoria daquelas cuja responsabilidade não cabe à escola/agrupamento”.
- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “No PAIE, sim. Na Sequencial, não”.

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“Eu não alteraria só em relação à Sequencial porque eu notei que, de todos os interlocutores nas escolas durante o PAIE, só um é que continuou como responsável na Sequencial. Face a este quadro, na Avaliação Integrada, eu fazia com que a escola constituísse uma equipa interna de avaliação ou de auto-avaliação que tivesse trabalhado connosco no sentido de depois poder continuar, ela própria, o seu processo de auto-avaliação interna, pontualmente acompanhada de uma equipa de avaliação externa que seria da IGE ou contratualizada pela escola. Uma das coisas que me parece que acontece nas acções de curta duração é que se esvaziam a si próprias quando nós abandonamos aquele terreno. Há ainda aqui um outro aspecto: normalmente, a administração quer saber tudo e ao querer saber tudo, sabe pouco de muita coisa. Eu sugeria que houvesse, primeiro, a constituição de uma equipa e a formação dessa equipa (formação interna através dos Centros de Formação); segundo, penso que à inspecção cabe também, para além do controlo e da fiscalização, o apoio técnico. Depois disso, então, recebiam-nos e iam connosco fazer a avaliação daquela organização e ficariam como uma equipa-piloto a trabalhar nesse domínio. Assim, quando passássemos lá daí a um ano, sabíamos que aqueles eram os nossos interlocutores e que tinham vivido aquela experiência connosco, tinham sentido aquilo que nós sentimos (ainda que de uma forma diferente porque estão ali todos os dias) e eu creio que, assim, nós íamos construindo um caminho indutor de processos de

auto-avaliação, de consolidação da autonomia e de responsabilização dos actos locais. Eu transporia isto quer para a Avaliação Integrada quer para a Sequencial. Até porque a organização escola é uma organização colectiva complexa que carece de informação estratégica disponível para tornar as decisões mais eficazes”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“A imagem da inspecção “polícia” é uma imagem que está acabada face ao actual quadro de descentralização e autonomia das escolas. Está acabada do lado da inspecção (completamente) e do lado dos professores. E há factos concretos que provam isso. Nós, antes de irmos a uma escola, telefonamos, mandamos um ofício, combinamos para lá ir... Tudo isto é trabalhado numa base de parceria. Agora, é evidente que à Inspecção também cabe a fiscalização e o controlo e, às vezes, quem está nos gabinetes não se apercebe das situações com que nos deparamos no terreno. Creio que a Inspecção começa a aparecer, e sobretudo através de programas como a Avaliação Integrada, como uma entidade externa de apoio, de avaliação partilhada, discutida com direito a contraditório. Tudo isto tira aquela carga negativa que a Inspecção tinha. Agora é evidente que é sempre Inspecção. A sensação que nós temos todos é que sempre que entra alguém estranho numa sala de aula ou numa escola há sempre um *frisson* porque aquilo é um espaço fechado, secreto, pouco partilhado mesmo entre os próprios professores. Foi o que nós encontrámos nas Avaliações Integradas. A intervenção inspectiva deve ter também, como um dos seus grandes objectivos, induzir a mudança das práticas. Eu vejo a Inspecção como sendo esse “fermento” que vai, internamente, pôr para cima as estruturas e os actores, valorizando-os e motivando-os e dando-lhes relevo no contexto do território educativo em que estão inseridas”.

Anexo 94 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 5

Quantas intervenções sequenciais realizou? 2

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em relação à asserção 1, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, embora ache que não podia ficar por ali porque o que aconteceu naquela escola face à Avaliação Integrada foi um perfeito descalabro, ou seja, o documento (relatório do PAIE) era como se não existisse. E o facto de nós regressarmos à escola fez com que a escola até sentisse uma certa vergonha por não ter feito grande coisa. Causámos algum transtorno. O próprio Presidente do Conselho Executivo (que não era o mesmo da altura do PAIE), quando o questionámos sobre o que tinha sido feito, disse que tinha uma vaga ideia, que pensava haver um relatório, mas nem sabia bem onde este se encontrava. Depois, começou a andar num stress enorme. O facto de nós irmos à escola naquela altura contribuiu para ele tomar a decisão de ir para outro sítio”.
- Em relação à asserção 3, o nosso entrevistado acrescentou: “Lembro-me que nos tinham dito que tinham comprado 60 obras para a biblioteca e nós fomos lá para ver e, de repente, aparece-nos um senhor a querer conversar connosco, dizendo que era o responsável pela biblioteca. Perguntou se estávamos lá por causa da Avaliação Integrada e sabia que tínhamos perguntado pelo relatório, pois, na altura, ele era Presidente da Assembleia de Escola. Disse-nos, então, que achava que tinha o relatório numa gaveta. Depois, quando pedimos para ver alguns documentos, tivemos a sensação que alguns foram organizados de repente. Víamos os auxiliares de acção educativa de um lado para o outro a limpar para serem vistos como empenhados”.
- Em relação à asserção 5, o nosso entrevistado acrescentou: “Sim, principalmente na forma como nós trabalhámos durante todo o programa e a forma como nos relacionámos com as pessoas. As pessoas até ficavam admiradas de como nós conseguíamos tirar tanta informação. Este programa dava bastante trabalho porque estávamos a trabalhar numa aplicação informática. O relatório estava formatado e tinha que ser muito conciso”.
- Em relação à asserção 9, o nosso entrevistado acrescentou: “Esse estaria subjacente... o objectivo era verificar se a escola tinha implementado as recomendações do PAIE”.

- Em relação à asserção 10, o nosso entrevistado acrescentou: “Por incrível que pareça, os resultados não foram nada positivos. O povo português, culturalmente, só funciona assim. É preciso exercer pressão sobre as pessoas para elas agirem”.

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“Acho que deveria ser continuada, mas se calhar, não na perspectiva da intervenção sequencial. Não tanto de controlo, mas mais de acompanhamento. Não tenho nada contra a aplicação informática para a construção do relatório. Acho ótima porque ajuda a sistematizar mais”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador, ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Eu acho que ainda paira. As pessoas ainda mantêm essa representação. O inspector é uma pessoa indesejada na escola. O que veio amenizar um bocado esse conceito foi, de facto, o PAIE que nos levou à escola com outra definição e isso ajudou um bocado a melhorar a imagem da Inspeção. A imagem depende também de quem esteve nas escolas antes de nós. Eu tenho um caso muito paradigmático. Eu estive numa escola em que fui lá fazer um conjunto de programas onde eu ia dizendo «façam assim, façam desta forma, organizem desta maneira» e era sempre bem-vindo. Até que, um dia, tive que ir lá, mas como inspector de um processo de alguém do órgão de gestão. Continuava a ser o mesmo, mas com outra função. Expliquei o que se passava e disse que isso implicava um processo disciplinar. O Presidente percebeu, mas os restantes elementos do órgão de gestão quase se incompatibilizaram comigo. Numa escola onde eu entrava e me sentia bem, passou a ser um sacrifício enorme entrar porque as pessoas tinham ficado zangadas comigo. Na acção disciplinar, a Inspeção é muito bem-vinda. No dia em que a Inspeção vai lá pedir contas porque alguém não cumpriu com o que devia ter cumprido, as coisas complicam-se. Portanto, se, de facto, tivesse havido mudança, até isso se deveria verificar e, na maioria dos casos, isso não acontece”.

Anexo 95 – Transcrição da entrevista ao Inspector Sequenciais 6

Quantas intervenções sequenciais realizou? 1

A. INTERVENÇÃO SEQUENCIAL						
		Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1.	Foi pertinente que a IGE tivesse realizado a intervenção sequencial nesta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	A visita da inspecção afectou o normal funcionamento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Durante a visita da equipa inspectiva alguns professores alteraram o seu comportamento habitual de modo a impressionar positivamente os inspectores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Os inspectores que visitaram a escola funcionaram como uma equipa coesa.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Os inspectores que visitaram a escola desempenharam as suas funções com isenção.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A abordagem dos inspectores pretendia verificar se a escola tinha melhorado em função da acção da IGE no âmbito do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Os inspectores verificaram o que tinha sido feito com as recomendações contidas no relatório do PAIE.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era ajudar a escola a melhorar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	O objectivo essencial da equipa de inspectores era exercer o controlo sobre a escola, obrigando os professores a prestar contas sobre o seu trabalho e os seus resultados.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Se as Intervenções Sequenciais fossem reintroduzidas, o que deveria ser mudado no programa?

“(1) Ficou-me a sensação de que havia pouca objectividade nas recomendações dos relatórios do PAIE. Como a linguagem das recomendações era pouco objectiva, pouco mensurável, quando fomos fazer a Intervenção Sequencial tivemos dificuldade em identificar os eventuais progressos feitos pela instituição. Domínios como a articulação curricular são extremamente difíceis de analisar. Estávamos a lidar com margens de incerteza, com muita subjectividade e, depois, quando tínhamos que avaliar aquilo, era muito difícil. Recomenda-se que o Conselho Pedagógico tenha uma melhor articulação com os departamentos ou que os departamentos tenham uma melhor articulação entre si. Mas o que é que é isto de articulação? Eu acho que não definimos suficientemente conceitos na perspectiva da Inspeção e na perspectiva dos actores das escolas. Há um vazio aqui quando fomos avaliar questões como a articulação e a concretização do Projecto Educativo. Houve falta de objectividade e margens de incerteza substancialmente alargadas. Sentimo-nos um bocado à deriva. Foi claramente a sensação com que fiquei. Como é que vamos medir a articulação? Vamos às actas? Fomos ver às actas o que é que se fez no plano das orientações para a acção. E de facto estava lá, mas no plano operacional sentíamos dificuldade em avaliar porque não sabemos como é que essas orientações para a acção chegam à aula, como é que chegam aos departamentos curriculares, como é que as coisas se debatem. (2) Parece-me negativo que tenha sido outra equipa de inspectores, com outra história incorporada, com outras concepções de escola, com outros universos simbólicos, com outros quadros de referência, a fazer a Intervenção Sequencial do PAIE. Dessa forma, desbaratou-se todo o *know-how* adquirido durante a primeira intervenção pelos membros da equipa. Nós, inspectores, quando vamos a uma escola fazer uma avaliação, captamos algum aspecto da dimensão formal da escola, mas escapa-nos toda a riqueza e todo o mundo informal e, quicá, o mundo não formal. Mas estando lá uma semana ou quinze dias já dá para captar alguma coisa. E uma equipa que vai fazer a Intervenção Sequencial e está lá um ou dois dias não vai conseguir captar o que é essencial na escola”.

12. Acha que aquela imagem tradicional dos inspectores como polícias do sistema que iam ver se encontravam defeitos, a imagem do inspector como polícia e controlador ainda paira no imaginário de muitos professores? Ou a imagem da inspecção está muito mudada relativamente a esses aspectos?

“Provavelmente ainda coexistem as duas visões, mas, de uma maneira geral, penso que a Inspecção já está a surgir nas escolas como fruto da renovação dos seus quadros, com outro tipo de formações académicas, com uma imagem muito mais positiva. Todavia, ainda sentimos que, aqui e ali, ainda se encontra a imagem do inspector como polícia do sistema, principalmente junto dos professores mais velhos. Sentimos que, ocasionalmente, nos surgem pequenos episódios que de facto sustentam isso. Há uma certa história inculcada sobre a Inspecção (de verificação da conformidade, de verificação da legalidade) mas de uma forma geral penso que já estamos numa fase de transição para uma outra postura e uma outra concepção de Inspecção. E acho que as escolas vão sentindo isso. Para além disso, a Inspecção nunca andou tanto nas escolas e, muitas vezes, a fazer outro tipo de actividades que não têm muito com a visão de controlo da acção. O PAIE teve também um papel importante nesse domínio. Por exemplo, quando nós fazíamos a apresentação do relatório, muitas vezes, tínhamos anfiteatros com noventa ou cem pessoas a assistir, entre as quais agentes externos e muitas pessoas convidadas, e sentimos que conseguíamos comunicar com um leque alargado de pessoas e passávamos uma outra imagem da Inspecção. A Inspecção estava a fazer, especificamente com o PAIE, muito mais do que uma mera verificação do cumprimento dos normativos. Com esse programa, nós demos à IGE uma visibilidade que beneficiou imenso a imagem da Inspecção. E sentimos que, da parte de muitas escolas, houve uma grande receptividade em relação ao PAIE. Embora tenhamos que admitir que, provavelmente, num ou noutro caso o PAIE foi apenas a *nossa verdade*, mas a riqueza esteve em levar à escola uma outra imagem sobre aquilo que era a sua realidade. Foi uma imagem externa e isto, de facto, mexeu com muitas escolas. Agora não sabemos avaliar até que ponto é que isto se traduziu em benefício para a escola, para as aulas e para os alunos. Mas que abalou, isso não há dúvida. Com o PAIE nós devolvemos às escolas informação bastante rica que elas poderiam utilizar em seu benefício. Isso também ajudou a mudar a imagem da Inspecção nas escolas. Talvez o PAIE tenha lançado, por exemplo, as raízes para aquilo que era fundamental que acontecesse: a avaliação interna das escolas. O problema é que nós continuamos a ter nas escolas um deficit ao nível das competências de gestão global da complexidade de uma escola. Esta é uma deficiência fundamental do nosso sistema educativo”.